



José Agustín Candisano Mera

Tesis doctoral

LA EDUCACIÓN SOMÁTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PIANO

DIRECTORA:

Prfa. Dra. María del Carmen Franco Vázquez

Escuela de Doctorado Internacional de la USC

Programa de Doctorado en Educación

2020





DECLARACIÓN DEL AUTOR DE LA TESIS

LA EDUCACIÓN SOMÁTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PIANO

D. José Agustín Candisano Mera

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento, y declaro que:

- 1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.*
- 2) En su caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.*
- 3) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.*
- 4) Confirmo que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.*

En Santiago de Compostela, 23 de octubre de 2020

Fdo. José Agustín Candisano Mera





AUTORIZACIÓN DE LA DIRECTORA DE LA TESIS

M^a del CARMEN FRANCO VÁZQUEZ, Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didácticas Aplicadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela,

En calidad de directora de la Tesis de Doctorado titulada: “La Educación Somática en la formación del profesorado de piano”

INFORMA

Que la presente tesis se corresponde con el trabajo realizado por D. José Agustín Candisano Mera, bajo mi dirección, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como directora de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

En Santiago de Compostela a 23 de octubre de 2020.

Prof. Dra. M^a del Carmen Franco Vázquez
Directora



Agradecimientos

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que me han apoyado en la realización de este trabajo. En primer lugar, a mi tutora Carmen Franco Vázquez por haber aceptado la dirección de mi tesis. A la Dra. Beatriz Cebreiro López por su participación en el diseño de esta investigación, y al Coordinador del Programa Dr. Ramón López Facal por toda la ayuda que me prestó de forma desinteresada para la finalización de este trabajo. Quiero agradecer profundamente a todas las personas que aceptaron ser entrevistadas para esta investigación, sin cuya colaboración no hubiera sido posible. A mi esposa Carol Gillanders, por su apoyo incondicional y ayuda. A mis hijos Clara y Nicolás, que han sufrido la falta de disponibilidad de su padre más de lo que les tocaba, espero que algún día me perdonen. A mis padres, a quienes les debo todo, y a mi gran familia. A todo el profesorado y a todas las personas que me han ayudado en el camino de la vida. A todos mis amigas y amigos, que han disculpado mi enclaustramiento personal durante mi tiempo libre durante los últimos cinco años y no han cesado de darme ánimos a pesar de todas las dificultades. Espero que este esfuerzo haya valido la pena.

Aclaración

En este trabajo, en aras de la legibilidad, comprensión y síntesis, utilizaré el genérico masculino en caso de no ser posible un sustantivo colectivo. Quisiera aclarar que todo el profesorado que he tenido de instrumento han sido mujeres. Toda mi formación instrumental es gracias a ellas.



Estudio como si fuera a vivir hasta los 500 años [Pau Casals]

(Cohen, 1969, p. 129)

Quiero dedicar este trabajo a mi madre, a mi esposa y a mis hijos.



Resumen

Las concepciones del cuerpo y la técnica pianística están íntimamente relacionadas de una forma altamente compleja a nivel conceptual, práctico e histórico. Desde el comienzo de la formulación de su Pedagogía, los diversos tratadistas se han cuestionado sobre cuál era la forma óptima de enseñar el uso corporal para tocar el piano y su relación con los demás aspectos del quehacer musical. Existe una íntima relación entre los aspectos mentales y corporales en dicho proceso. A lo largo del siglo XX se desarrollaron diferentes pedagogías de lo que hoy en día se conoce como Educación Somática, de entre las cuales destacamos la pionera Técnica Alexander, la Eutonía y el Método Feldenkrais. A su vez, en la primera década del siglo XXI aparecen dos trabajos que, desde la óptica de estas técnicas, plantean pedagogías diferenciadas en la enseñanza pianística con un precedente algo anterior. En este estudio analizamos el abordaje tradicional de la técnica pianística, los fundamentos de las técnicas de Educación Somática, algunos de los postulados más relevantes de los trabajos específicos dedicados al tema y el marco legislativo curricular de las Enseñanzas Musicales regladas en la legislación española vigente. En la segunda parte, estudiamos la presencia de la Educación Somática en los diferentes planes de estudio y en las programaciones didácticas de los conservatorios superiores y realizamos entrevistas a 11 profesores de Educación Somática que ejercen su labor en conservatorios superiores del estado español con el fin de conocer el grado de implementación de las mismas, las líneas que siguen, el valor que otorgan a su trabajo, las dificultades a superar y aspectos mejorables. Completamos las entrevistas del profesorado de los centros con entrevistas a un experto y tres *expertise* en Educación Somática que han trabajado con músicos para, posteriormente, analizarlas por categorías. Los resultados obtenidos coinciden con investigaciones anteriores y entre ellos destacamos el efecto positivo que tiene la Educación Somática en la práctica instrumental y la organización del estudio del alumnado, la mejora del uso y disponibilidad corporal y la necesidad de incluir esta formación en etapas anteriores a los estudios superiores. En muchos casos ha sido la iniciativa del profesorado lo que ha propiciado su incorporación al currículum académico. También destaca la gran variedad de formación del profesorado que imparte estas enseñanzas, lo que implica también formas diversas de poner en práctica sus planteamientos pedagógicos.

Palabras clave: Educación Somática – formación del profesorado – piano – conservatorios superiores.

Resumo

As concepcións do corpo e a técnica pianística están intimamente relacionadas dunha forma altamente complexa a nivel conceptual, práctico e histórico. Desde o comezo da formulación da súa pedagogía, os diversos tratadistas cuestionáronse sobre cal era a forma óptima de ensinar o uso corporal para tocar o piano e a súa relación cos demais aspectos do quefacer musical. Existe unha íntima relación entre os aspectos mentais e corporais no devandito proceso. Ao longo do século XX desenvolvéronse diferentes pedagogías do que hoxe en día se coñece como Educación Somática, de entre as cales destacamos a Técnica Alexander, a Eutonía e o Método Feldenkrais. Á súa vez, na primeira década do século XXI aparecen dous traballos que, desde a óptica destas técnicas, expoñen pedagogías diferenciadas do ensino pianístico cun precedente algo anterior. Neste estudo analizamos a abordaxe tradicional da técnica pianística, os fundamentos das técnicas de Educación Somática, algúns dos postulados máis relevantes dos traballos específicos dedicados ao tema e o marco lexislativo curricular dos ensinos musicais regrados na lexislación española vixente, especialmente en relación aos aspectos corporais. Na segunda parte, estudamos a presenza da Educación Somática nos diferentes plans de estudo e nas programacións didácticas dos conservatorios superiores e realizamos entrevistas a 11 profesores en Educación Somática que exercen o seu labor en conservatorios superiores do estado español co fin de coñecer o grao de implementación das mesmas, as liñas que seguen, o valor que outorgan ao seu traballo, as dificultades para superar e aspectos mellorables. Completamos as entrevistas do profesorado dos centros con entrevistas a un experto e tres expertise de Educación Somática que traballaron con músicos para posteriormente analízalas por categorías. Os resultados obtidos coinciden con investigacións anteriores e entre eles destacamos o efecto positivo que ten a Educación Somática na práctica instrumental e a organización do estudo do alumnado, a mellora do uso e dispoñibilidade corporal e a necesidade de incluír esta formación en etapas anteriores aos estudos superiores. En moitos casos foi a iniciativa do profesorado o que propiciou a súa incorporación ao currículo académico. Tamén destaca a gran variedade de formación do profesorado que imparte estes ensinos, o que implica tamén formas diversas de poñer en práctica as súas formulacións pedagóxicas.

Palabras chave: Educación Somática – formación do profesorado – piano – conservatorios superiores.

Abstract

The concepts of the body and piano technique are closely related in a highly complex way at a conceptual, practical and historical level. Since the beginning of the formulation of their pedagogy, various writers have questioned what the optimal way to teach body use to play the piano and its relationship with other aspects of the musical work was. There is an intimate relationship between mental and bodily aspects in this process. Throughout the 20th century, different pedagogies of what is now known as Somatic Education were developed, among which we highlight the Alexander Technique, Eutony and the Feldenkrais Method. At the same time, in the first decade of the 21st century, two works appear that, from the perspective of these techniques, propose different pedagogies of piano teaching with a somewhat earlier precedent. In this study we analyze the traditional approach of piano technique, the foundations of Somatic Education techniques, some of the most relevant postulates of the specific works dedicated to the subject and the curricular legislative framework of the musical teachings regulated in current Spanish legislation, especially in relation to bodily aspects. In the second part, we study the presence of Somatic Education in the different study plans and in the didactic programs of the conservatories of higher education and we conducted interviews with 11 teachers of Somatic Education who work in conservatories of higher education in the Spanish state in order to know the degree of implementation of the same, the trends they follow, the value they give to their work, the difficulties to overcome and areas for improvement. We completed the interviews of the teachers of the centers with interviews with an expert and three Somatic Education *expertise* who have worked with musicians to later analyze them by categories. The results obtained coincide with previous research and among them we highlight the positive effect that Somatic Education has on instrumental practice and the organization of the study of students, the improvement of body use and availability and the need to include this training in stages prior to higher education. In many cases, it has been the initiative of the teaching staff that has led to their introduction into the academic curriculum. It also highlights the great variety of teacher training that imparts these teachings, which also implies different ways of putting their pedagogical approaches into practice.

Key Words: Somatic Education – teacher training – piano – conservatoires of higher education.



INDICE

Introducción.....	1
1. La Enseñanza Instrumental: nuevas perspectivas para la enseñanza del piano.....	5
1.1.La Enseñanza Instrumental en su concepción actual.....	5
1.1.1. El cuerpo en la Enseñanza Instrumental: modelo clásico y otras perspectivas.....	15
1.2.La Educación Somática: concepto y prácticas.....	37
1.2.1. Práctica musical y Medicina.....	58
1.3.Dewey: experiencia y corporeidad.....	72
2. Las técnicas de Educación Somática.....	82
2.1.La técnica Alexander.....	82
2.1.1. Principios de la Técnica Alexander.....	85
2.1.1.1. Uso y funcionamiento.....	85
2.1.1.2. La totalidad de la persona.....	86
2.1.1.3. El control primario.....	87
2.1.1.4. Percepción sensorial distorsionada.....	87
2.1.1.5. Inhibición.....	88
2.1.1.6. Dirección.....	89
2.1.1.7. Fines y medio.....	89
2.1.2. <i>The Pianist's Talent</i> de Harold Taylor.....	89
2.2.La Eutonía.....	102
2.2.1. Principios de la Eutonía.....	104
2.2.1.1. El tacto consciente.....	104
2.2.1.2. El espacio interno.....	105
2.2.1.3. El contacto consciente.....	105
2.2.1.4. La consciencia ósea.....	105
2.2.1.5. El microestiramiento.....	106
2.2.1.6. El transporte.....	106
2.2.1.7. Los empujes.....	106
2.2.1.8. El movimiento eutónico.....	107
2.2.2. <i>Música y eutonía, el cuerpo en estado de arte</i> de Violeta Hemsy de Gainza y Susana Kesselman.....	107
2.3.Feldenkrais.....	115
2.3.1. <i>The craft of piano playing</i> de Alan Fraser.....	125
3. La Pedagogía Corporal en la formación del músico.....	143
3.1.Organización de las instituciones para la enseñanza instrumental.....	143
3.2.Marco legislativo curricular de las enseñanzas musicales regladas.....	151

3.3.El perfil del profesorado de la enseñanza musical profesional.....	159
3.4.La investigación en el ámbito de la enseñanza pianística y la conciencia corporal.....	162
4. La investigación empírica.....	184
4.1.Delimitación del problema de investigación.....	184
4.1.1. Objetivos generales de la investigación.....	185
4.1.2. Objetivos específicos de la investigación.....	185
4.2.Metodología de la investigación.....	186
4.3.Diseño de la investigación.....	188
4.3.1. Fases de la investigación.....	189
4.3.2. Planes de estudio y programaciones didácticas: análisis documental.....	190
4.3.3. Entrevistas.....	190
4.3.3.1.Población y muestra.....	190
4.3.3.2.Instrumentos de la investigación.....	191
4.3.3.3.Protocolo de entrevista.....	196
4.3.3.4.Validación del protocolo de las entrevistas.....	197
4.3.3.5.Recogida y tratamiento de datos.....	198
4.4.Análisis de la política educativa relativa a la Educación Somática.....	201
4.4.1. Planes de estudio.....	201
4.4.1.1.Plan 1942.....	201
4.4.1.2.Plan 1966.....	201
4.4.1.3.Plan LOGSE.....	202
4.4.1.4.Plan LOE.....	204
4.4.1.4.1. Plan LOE. Grado Profesional.....	206
4.4.1.4.2. Plan LOE. Grado Superior.....	209
4.4.2. Programaciones didácticas o Guías Docentes.....	215
4.4.2.1.Denominación de las materias.....	217
4.4.2.2.Planteamiento sobre la Educación Somática.....	219
4.4.2.3.Contenidos.....	219
4.4.2.3.1. Programas de Educación Somática.....	220
4.4.2.3.2. Programas no específicos de Educación Somática.....	221
4.4.2.4.Metodología.....	226
4.4.2.5.Evaluación.....	228
4.4.2.6.Bibliografía.....	234
4.5.La práctica desde la perspectiva del profesorado. Análisis de las entrevistas.....	239
4.5.1. Datos de identificación.....	240
4.5.1.1.Relacionado con la formación musical y/o universitaria.....	240
4.5.1.2.Relacionado con la formación en Educación Somática.....	242
4.5.2. Formación y experiencia de los participantes.....	244
4.5.2.1.Antigüedad en la asignatura.....	244
4.5.2.2.Dificultades titulación específica.....	245
4.5.2.3.Formación futura (propio entrevistado).....	246

4.5.2.4. Profesorado que debería impartir la asignatura.....	247
4.5.2.5. Bases fundamentales.....	248
4.5.3. Problemáticas físicas músicos.....	249
4.5.3.1. Dificultad reconocimiento de problemas.....	249
4.5.3.2. Esfuerzo físico. Creencias alumnado.....	251
4.5.3.3. Hábitos corporales y de estudio.....	252
4.5.3.4. Patologías músicos: líneas generales.....	255
4.5.3.5. Problemáticas físicas de los pianistas.....	257
4.5.3.6. Sin formación.....	260
4.5.4. Importancia de la Educación Somática.....	261
4.5.4.1. Bienestar.....	261
4.5.4.2. Comparación entre técnicas.....	263
4.5.4.3. Efectos a largo plazo.....	264
4.5.4.4. Motivación para la Educación Somática.....	264
4.5.4.5. Necesidad de la Educación Somática.....	267
4.5.5. Currículum de la materia.....	269
4.5.5.1. Carga horaria y de estudio.....	269
4.5.5.2. Denominación de la asignatura.....	270
4.5.5.3. Historia de la asignatura.....	271
4.5.5.4. Horas de clase.....	272
4.5.5.5. Inclusión de la asignatura en el plan de estudios.....	272
4.5.5.6. Tipo de asignatura.....	273
4.5.5.6.1. Problemática que se plantea al ser optativa.....	274
4.5.6. Análisis de su docencia.....	275
4.5.6.1. Aprendizaje colectivo.....	275
4.5.6.2. Aprendizaje individualizado.....	277
4.5.6.3. Bibliografía recomendada.....	277
4.5.6.3.1. Acceso a la bibliografía.....	280
4.5.6.4. Clima de aula.....	280
4.5.6.5. Contenidos.....	281
4.5.6.5.1. Miedo escénico.....	296
4.5.6.6. Evaluación.....	300
4.5.6.6.1. Asistencia.....	303
4.5.6.6.2. Diario del alumnado.....	303
4.5.6.6.3. Trabajos escritos.....	304
4.5.6.7. Participación alumnado.....	305
4.5.6.8. Planificación.....	306
4.5.6.9. Prácticas de aula.....	307
4.5.6.9.1. Beneficios para el alumnado.....	309
4.5.6.9.2. Materia. Dificultades para el alumnado.....	312
4.5.6.9.3. Relación con los compañeros de trabajo.....	313
4.5.6.10. Profesorado invitado.....	314
4.5.6.11. Secuencia de clase.....	314

4.5.6.12. Organización grupal de las clases.....	316
5. Interpretación general de los datos recogidos.....	317
5.1.Educación Somática y formación pianística.....	317
5.2.Perfil del profesorado de Educación Somática.....	325
5.3.La Educación Somática en los planes de estudio de música.....	328
5.4.La práctica pedagógica de la Educación Somática.....	334
6. Conclusiones.....	344
6.1.Dimensión 1. Formación del profesorado que imparte las asignaturas de conciencia corporal o Educación Somática en los conservatorios superiores de música.....	346
6.2.Dimensión 2. Programación de la Educación Somática en los conservatorios superiores de música.....	347
6.3.Dimensión 3. La práctica en el aula.....	349
6.4.Limitaciones de la investigación y perspectivas de futuro.....	352
Referencias bibliográficas.....	354
Anexos	
Anexo I – Lista de códigos.....	386
Anexo II - Transcripción de las entrevistas.....	389

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura Nº 1	Trabajos de conciencia corporal clasificados por Knaster (1996).....	49
Figura Nº 2	Distribución de los conservatorios superiores de Música públicos en el territorio español.....	216
Figura Nº 3	Distribución de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores de Música privados en el territorio español.....	216
Figura Nº 4	Síntesis de los contenidos en los programas de T.Alexander.....	221
Figura Nº 5	Síntesis de los contenidos en el programa de Yogaterapia.....	221
Figura Nº 6	Síntesis de los contenidos en los programas orientados hacia la Ergonomía y técnica postural.....	223
Figura Nº 7	Síntesis de los contenidos en los programas orientados hacia la Comunicación, formación y técnica corporal.....	224
Figura Nº 8	Síntesis de los contenidos en los programas orientados hacia Técnicas de control mental y concentración para músicos.....	225
Figura Nº 9	Eje “Formación y experiencia de los participantes”.....	244
Figura Nº 10	Eje “Problemáticas físicas músicos”.....	249
Figura Nº 11	Eje “Importancia de la Educación Somática”.....	261
Figura Nº 12	Eje “Currículum de la materia”.....	269
Figura Nº 13	Eje “Análisis de su docencia”.....	275

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla Nº 1	Ejes temáticos de la literatura sobre Pedagogía Instrumental general.....	8
Tabla Nº 2	Ejes temáticos de la literatura sobre Pedagogía Pianística.....	10
Tabla Nº 3	Diferencias entre los planes de estudio de música, relacionadas con el contexto curricular, titulación y profesorado.....	153
Tabla Nº 4	Diferencias entre los planes de estudio de música de Grado Elemental y Grado Medio/Profesional.....	156
Tabla Nº 5	Diferencias entre los planes de estudio de música del Grado Superior.....	157
Tabla Nº 6	Tesis leídas relacionadas con la enseñanza del piano, la técnica pianística y/o la conciencia corporal.....	164
Tabla Nº 7	Tesis leídas relacionadas con lo corporal, las lesiones de los músicos, la ansiedad escénica u otros aspectos psicológicos.....	166
Tabla Nº 8	Tesis leídas relacionadas con lo corporal y la postura en la enseñanza general.....	168
Tabla Nº 9	Tesis leídas relacionadas con los hábitos saludables.....	170
Tabla Nº 10	Tesis leídas relacionadas con lo corporal y la interpretación en Europa y América.....	171
Tabla Nº 11	Fases de la investigación.....	189
Tabla Nº 12	Protocolo de entrevista definitivo. Perfil: Profesores de Educación somática.....	196
Tabla Nº 13	Protocolo de entrevista definitivo. Perfil: Experto/ <i>expertise</i> de Educación	

	Somática.....	197
Tabla Nº 14	Validación del protocolo de entrevista.....	198
Tabla Nº 15	Entrevistas realizadas.....	199
Tabla Nº 16	Contenidos relacionados con el cuerpo/Educación Somática en los estudios de música Plan 1942.....	201
Tabla Nº 17	Contenidos relacionados con el cuerpo/Educación Somática en los estudios de música Plan 1966.....	202
Tabla Nº 18	Contenidos relacionados con el cuerpo/Educación Somática en los estudios de música LOGSE.....	203
Tabla Nº 19	Contenidos relacionados con el cuerpo/Educación Somática en los estudios de música LOE.....	205
Tabla Nº 20	Materias ofertadas en los conservatorios superiores relacionadas con la Educación Somática.....	210
Tabla Nº 21	Contenidos relacionados con el cuerpo/Educación Somática en los planes de estudio de la especialidad Interpretación en diferentes centros europeos de referencia.....	214
Tabla Nº 22	Ejemplos de materias ofertadas en los conservatorios superiores relacionados con la Educación Somática y/o corporal.....	218
Tabla Nº 23	Relación de contenidos incluidos en los programas de Educación Somática.....	220
Tabla Nº 24	Contenidos de los programas orientados hacia la Ergonomía y técnica postural....	222
Tabla Nº 25	Contenidos de los programas orientados hacia la Comunicación, formación y técnica corporal.....	224
Tabla Nº 26	Contenidos de los programas orientados hacia las Técnicas de control mental y concentración para músicos.....	225
Tabla Nº 27	Evaluación en las asignaturas con orientación somática.....	228
Tabla Nº 28	Evaluación en las asignaturas referidas a la Ergonomía y técnica postural.....	229
Tabla Nº 29	Evaluación en las asignaturas de Comunicación, formación y técnica corporal.....	231
Tabla Nº 30	Evaluación en las asignaturas de Técnicas de control mental y concentración.....	233
Tabla Nº 31	Sistema de categorías y sub-categorías utilizado en el análisis de las entrevistas...	239
Tabla Nº 32	Segmentos seleccionados de las entrevistas.....	240
Tabla Nº 33	Formación recibida por los participantes en el estudio.....	241
Tabla Nº 34	Formación relacionada con la Educación Somática recibida por los participantes en el estudio.....	243

*Difícil y complicada tarea la del pedagogo. Un doble compromiso
-frente al hombre y frente a su cultura- le exige vivir en el presente,
compartiendo y comprendiendo el mundo externo,
y las inquietudes espirituales de sus alumnos,
sin descuidar aquella, su ancestral misión,
que consiste en preservar la cultura
rastreando en el pasado las esencias vivas y rescatables
de ese mismo hombre que hoy nos preocupa.
(Hemsey de Gainza, 1977a, introd.)*

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de “fundamentos, técnicas y materiales” (Hemsey de Gainza, 1977a) que propongan caminos fructíferos para la Pedagogía de los instrumentos de teclado, ha tenido un largo recorrido desde que se publicaran en el siglo XVI los primeros tratados relativos al tema. Desde finales del siglo XIX comenzó a haber un marcado interés por los aspectos físicos relacionados con la musculatura y el sistema nervioso, el cual continuó en buena medida durante todo el siglo XX hasta nuestros días. Ya a principios del siglo pasado, con el nacimiento de la Educación Somática en Occidente, son los músicos, entre otros, los que primero reconocen el valor que tienen sus propuestas como potenciadoras y restauradoras de sus capacidades físicas y mentales, algo que la Enseñanza Instrumental tipo no les podía proporcionar.

Hablar de cuerpo y técnica pianística implica una reflexión de gran complejidad práctica y conceptual. Chiantore (2001) ya enumera en la bibliografía de su trabajo fundamental alrededor de 400 obras escritas al respecto. Si a estos trabajos sumamos los relativos a la Educación Somática, podemos tener una idea clara de la dificultad de la empresa que deseamos emprender. Sin embargo, creemos que vale la pena el esfuerzo que requiere, dada la importancia del tema para la mejora de los procesos educativos musicales en general y la formación del profesorado de piano en particular.

Hemos enseñado piano desde la adolescencia y de forma profesional desde el año 1992. Durante todo este tiempo ha habido algunas cuestiones que nos hemos planteado de forma más o menos constante como, por ejemplo, cuál o cuáles serían las formas más efectivas de enseñar, cuáles son los procesos educativos musicales que mejor posibilitan el desarrollo personal a largo plazo, cuáles son los fundamentos de un buen uso corporal para una buena técnica, o cómo enseñar de una forma no estereotipada que respete la individualidad de cada estudiante. Todos estos interrogantes nos han motivado para indagar en nuestra experiencia personal y en la extensa bibliografía específica, a la que hoy en día, afortunadamente, es mucho más fácil acceder que veinte años atrás.

En nuestros estudios durante la adolescencia, en la Argentina de los '80, fuimos formados en el Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento, una técnica de Educación Somática autóctona creada por Fedora Aberastury (1914-1985), discípula del gran Claudio Arrau (1903-1991), quien fue una figura señera del pianismo del siglo XX (Aberastury, 1991; Miguel, 2001; Suárez, 2005). La otra técnica corporal con una cierta expansión de su docencia en el país era la Eutonía, aunque en esa época también se conocía y se publicó la obra tal vez más divulgadora del Método Feldenkrais (Feldenkrais, 1985), pero con un menor número de profesores especializados. Con el paso de los años, ya en España, gracias a las diferentes enseñanzas que experimentamos comenzamos a preguntarnos cuáles eran los puntos en común de estas técnicas, cuáles sus características propias y si podía ser que alguna de ellas resultara claramente más adecuada para el aprendizaje del piano. La desconfianza de algún

profesor hacia las técnicas que no enseñaba o no conocía en profundidad no hizo sino aumentar nuestro interés en ellas. Nuestro deseo era saber y tener la posibilidad de poder elegir por uno mismo. Esta búsqueda la desarrollamos en nuestro trabajo para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados que ha servido de base para nuestra investigación actual (Candisano Mera, 2009).

Violeta Hemsy de Gainza (2013) nos señala que el sistema educativo considera actual aquello que es efectivo o está relacionado con lo tecnológico. Sin embargo, para ella es actual “aquello que se encuentra orientado al desarrollo de las potencialidades individuales y la satisfacción de las necesidades básicas; resultando por lo tanto más apropiado vincular este concepto a la utilización de materiales y procedimientos directos y personalizados” (p. 35). Creemos que la Educación Somática transita en este sentido, hacia una forma auténtica de estar en el mundo de una persona, al colaborar en su desarrollo de una forma no autoritaria y respetuosa de la individualidad.

No puede extrañarnos el interés de los músicos por lo corporal, ya que toda acción musical, sea del tipo que sea, implica movimiento. Y el movimiento es la prueba fehaciente de que estamos vivos, ya que su ausencia indica lo contrario. Tal vez por eso Jaques-Dalcroze (2000) llegó a afirmar que la música es el arte más cercano a la vida, porque es la vida misma. Si consideramos que el primer instrumento de un músico es su propio cuerpo, lo sutil y delicado de la ejecución instrumental y el uso intensivo que se hace del cuerpo en ella, es necesario que reconsideremos continuamente nuestras creencias y prácticas a la luz de los aportes recientes en cualquier campo significativo relacionado con nuestro oficio. Tocar un instrumento es una actividad altamente compleja que involucra una gran coordinación de todos los sistemas corporales y mentales, según una formulación aún dualista de Hodges y Gruhn (2018).

En un panorama de tanta amplitud es comprensible que nos encontremos enfoques encontrados y aun contradictorios. Pero no es aceptable la separación que encontramos entre un

(...) cúmulo de contradicciones y dobles mensajes que existen entre los conceptos abiertos y progresistas que, desde hace más de tres décadas, se proclaman en los marcos teóricos (constructivismo, apertura, creatividad, integración, participación, etcétera), y lo que sucede en la realidad educativa (fragmentación, predominio de la teoría, conductismo, repetición, ejercitación). (Hemsy de Gainza, 2013, p. 15)

Hemos querido resaltar las coincidencias con los planteamientos que hemos realizado en nuestro trabajo y los autores citados, que expresan de modo inmejorable la naturaleza de la problemática que nos ocupa: el vínculo que existe entre el cuerpo y la técnica pianística, los enfoques holísticos de enseñanza, sus bases científicas y metodológicas y la formación del profesorado.

El campo de la Educación Somática es muy amplio e incluye disciplinas de origen oriental, con su propia conceptualización del cuerpo (Peluffo, 2009), como el Yoga y todas sus variantes, el Taichí, el Qigong, el Aikido y el Kinomichi. Otras prácticas están relacionadas con la danza, como el Análisis del Movimiento de Laban, la Idiokinesis, el Contact Improvisation y el Teatro-Acción. Por otro lado, el Método Pilates fue desarrollado como una técnica de Educación Somática en forma de ejercicios.

La aparición de la Técnica Alexander, creada por F.M. Alexander, marca el inicio de los métodos de Educación Somática en Occidente, junto al trabajo de Elsa Gindler y Heinrich Jacoby, siendo un importante precedente las diferentes escuelas de relajación. A ellos se sumarán Gerda Alexander con su Eutonía, Moshe Feldenkrais y su método, el enfoque de Ida Rolf, y en una generación posterior el Body-Mind Centering de Bonnie Bainbridge Cohen,

entre los más difundidos a nivel mundial (Knaster, 1996). A su vez, algunos de los alumnos de los creadores de estos métodos han desarrollado sus propias variantes con diferentes denominaciones. Del Método Feldenkrais tenemos las propuestas de Anat Baniel (2009) y Thomas Hanna (2014). El trabajo de Fedora Aberastury es menos conocido fuera del ámbito latino, pero su discípula Yiya Díaz ha desarrollado una metodología propia llamada ‘Cos-Art’ (cuerpo-arte en catalán), especialmente diseñada para el trabajo artístico y de larga trayectoria en algunas zonas de la península ibérica (Casablancas i Domingo et al., 1996).

Nosotros hemos elegido las técnicas que centrarán nuestro trabajo -Técnica Alexander, Eutonía y Método Feldenkrais- por dos razones fundamentales. En primer lugar, por su amplio recorrido histórico y difusión a nivel mundial, amén de contar con una bibliografía específica, que en algún caso es abundante aunque en otro no tanto. Nuestra segunda razón es que desde estos tres enfoques existen trabajos específicos relacionados con la técnica del piano, lo que nos permite un análisis de las propuestas y la comparación entre ellas. Noulis (2014) refiere trabajos sobre formación instrumental y su relación con el Yoga y Pilates que hemos conocido demasiado tardíamente como para ser incluidos en nuestro trabajo. Además, las tres técnicas que hemos escogido se caracterizan por desechar cualquier aprendizaje de tipo imitativo, el respeto al propio proceso y la ausencia de una actitud interpretativa en sus metodologías.

Tal como afirma Strozzi-Heckler (2014) “si vivimos separados de la vida de nuestro cuerpo no podemos sentirnos a nosotros mismos y si somos incapaces de sentir es difícil aprender, cambiar y transformarse a uno mismo” (p. 11). También Thomas Hanna (1993) nos señala la importancia de este tipo de formación:

La educación somática no solo es algo nuevo e inesperado, es algo de consecuencias trascendentales: implica una transformación básica de nuestra comprensión de la especie humana y de las capacidades del individuo. Aquello que pensábamos que no era posible cambiar en el hombre, hemos descubierto que no es así, que puede ser cambiado. Un descubrimiento como este equivale a una reevaluación de la naturaleza de nosotros mismos y de la humanidad. (p. 188)

Creemos que es el momento de que en España se aborde este tipo de educación en la investigación académica, incluyendo sus fundamentos y presencia en la formación de los instrumentistas, en este caso pianistas. La realidad, como sucede en tantos otros campos, nos lleva ventaja, ya que “el movimiento y el arte se inspiran mutuamente. El proceso creativo de vivir el arte, el movimiento y la vida de cada uno es el mismo” (Mindell, cit. en Kaparo, 2014, p. 23). Hasta ahora los únicos trabajos específicos respecto a la Educación Somática y la formación musical leídos en España son los de García Vicente de Vera (2015) y Borràs Jolivet (2016). Queremos reivindicar también la actividad investigadora desde la propia práctica educativa, en la frontera entre saberes que interactúan entre sí, es decir, desde la visión de un profesor que ha recorrido estos caminos y ha intentado integrarlos en su actividad pedagógica.

En el capítulo I revisamos las concepciones de la enseñanza pianística más significativas para nuestro estudio, junto con algunas obras de especial relevancia para su Pedagogía. También repasamos diferentes concepciones del cuerpo que contextualizan la definición de la Educación Somática junto a una visión somera de su historia en el pensamiento occidental. Incluimos un recorrido por la Medicina de las Artes y el reconocimiento de las dificultades propias de la actividad performativa para finalizar con Dewey y su concepto de experiencia en relación a la Educación Somática que recibió.

En el capítulo II incluimos un breve recorrido biográfico de los tres creadores de las metodologías estudiadas y sus circunstancias vitales, los principios y la metodología general de su trabajo, para a continuación extraer las propuestas de mayor relevancia de los trabajos sobre Pedagogía Pianística basados en las tres técnicas de Educación Somática.

En el capítulo III estudiamos el desarrollo de las enseñanzas musicales en España, la evolución de la legislación que las regula, la relación con otras enseñanzas, el perfil del profesorado que la imparte y el desarrollo de la investigación en el ámbito de la Pedagogía Pianística y la conciencia corporal.

En el capítulo IV abordamos las bases de nuestra investigación empírica, formulando los objetivos generales y los específicos, la metodología a seguir, su diseño, la Educación Somática en los diferentes planes de estudio, en las programaciones y el análisis de las entrevistas realizadas.

Incluimos la interpretación general de los datos recogidos en el capítulo V para luego finalizar con las conclusiones alcanzadas en el capítulo VI siguiendo las formulaciones de las diferentes dimensiones. Hemos realizado las traducciones del inglés, el francés y el italiano en los casos en que no existía una publicación en español. Según John Dewey (1998), el conocimiento posee una cualidad humanista, “no porque sea sobre los productos humanos del pasado, sino por lo que hace al liberar la inteligencia y la simpatía humanas” (p. 198), postulado con el que nosotros coincidimos. Por otro lado, creemos que es consustancial al espíritu humano cuestionar nuestros conocimientos, prácticas y creencias y sus significados (Lakoff y Johnson, 1999). Consideramos que este es el punto de partida de nuestro trabajo.



1 LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL: NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PIANO

1.1 LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL EN SU CONCEPCIÓN ACTUAL

Cuando aprendemos a tocar un instrumento ponemos en juego un gran número de habilidades motrices y musicales que se desarrollan a través de la práctica continuada, con una mayor o menor constancia. El piano es un instrumento en el que el sonido se produce por la acción de los dedos sobre un teclado. Desde el punto de vista fisiológico, los dedos acaban en la parte superior de la espalda, por lo cual se puede afirmar que interviene todo el brazo. Al mismo tiempo, ocurre algo similar con el tronco, ya que es el eje estabilizador de todo lo que sucede en la cintura escapular. Gracias a estos elementos físicos sumados a nuestra audición, nuestra afectividad y comprensión del lenguaje musical podemos articular una serie de alturas, ritmos y armonías de formas infinitas en un espacio físico determinado. El proceso de aprendizaje instrumental implica en sí mismo un proceso de musicalización: aprender a tocar el piano es aprender música con todas las facultades del ser humano, físicas, afectivas y mentales (Willems, 1981).

Aunque muchas veces no se tiene en cuenta, tocar el piano es una actividad altamente exigente para el sistema musculoesquelético, del mismo modo en que el atletismo de élite lo es para las personas que lo practican. Algo similar puede afirmarse de los aspectos psicológicos, ya que los artistas performativos pueden sufrir una mayor presión que los deportistas de alto nivel en este sentido, y el miedo escénico siempre constituye una amenaza a la que es necesario hacer frente (Williamon, 2004; Bird, 2016). El número de acciones corporales involucradas al tocar el piano es muy grande y las interacciones entre el pianista y el instrumento son complejas. Hay un número infinito de posibilidades y parámetros con los que los pianistas pueden interactuar como parte de su interpretación, modificando el sonido, usando sus percepciones hápticas y kinesiológicas para ajustar su interpretación con el fin de obtener la producción deseada (Arencibia, 2020).

Desde que en 1565 se publicara el tratado de Tomas de Santa Maria (*Libro llamado Arte de tañer Fantasia, así para tecla como para vihuela, y todo instrumento que se pudiere tañer a tres, y a quatro voces, y a más*) son numerosísimos los trabajos relacionados con la técnica del teclado en general y del piano en particular, que tienen implicaciones prácticas para la enseñanza y constituyen obras de Pedagogía Pianística en mayor o menor grado (Chiantore, 2001). En este sentido han sido estudiados de forma extensiva en los trabajos de Chiantore (2001) y Gerig (2007). El primero realiza un amplio y extenso trabajo analítico de las diferentes propuestas y el segundo, publicado por primera vez en el año 1974, presenta los textos originales de forma generosa, destacando aquellos aspectos que le resultan más significativos. El trabajo de Roth (2013), en alemán, es similar en enfoque al de Gerig (2007), aunque centrado en diferentes aspectos de la técnica pianística. La mayoría de los tratados abordan no solo cuestiones que podemos entender como ‘técnicas’ sino también aspectos musicales y/o estéticos relacionados con la praxis musical. La unión entre la actividad musical y el cuerpo es evidente e innegable, tanto en su vertiente interpretativa como en la receptiva,

ya que en ellas participa el ser humano en su totalidad (Altenmüller et al., 2006; Roll y Thyrrion, 2011). Hay piezas para piano que requieren la coordinación de 1800 movimientos por minuto, por lo que se considera que tocar el piano exige una de las más altas coordinaciones espacio-temporales que se conocen (Münste, Altenmüller y Jäncke, 2002). Legré (2011) refiere que en un Presto de Mendelssohn con una duración de cuatro minutos y treinta segundos se tocan 5.595 notas, es decir, 72 movimientos digitales por segundo.

Cuando diferenciamos entre tratados sobre técnica pianística y trabajos específicos sobre Pedagogía Instrumental, si bien los materiales para la Pedagogía Instrumental son muy variados y numerosos, los tratados específicos en sentido pedagógico estricto no lo son tanto, ya que en los existentes no se plantean las líneas maestras de la acción docente que conduce a una Educación Musical que integre los diferentes aspectos que abarca. Este tipo de trabajo es habitual en la lengua inglesa, gracias a la producción de manuales universitarios y por ellos los diferentes enfoques que existen pueden confrontarse entre sí, además de observar su evolución histórica. También existen en alemán e italiano, pero no de forma tan numerosa. No podemos afirmar lo mismo en nuestra lengua, donde la producción de trabajos de Pedagogía Instrumental específicos para el teclado son obra de una misma autora, Violeta Hemsy de Gainza (1964; 1970; 1974a; 1974b; 1976a; 1976b; 1976c; 1977a; 1977b; 1977c; 1982; 1983a; 1983b; 1987; 1993a; 1993b; 2002a; 2002b; 2003b; 2003c; 2007b; 2013; Hemsy de Gainza y Kesselman, 2003) con escasas aportaciones ocasionales de materiales de otros autores, en general basados en otras metodologías. Tampoco en francés son numerosos los trabajos de este tipo. También es importante tener en consideración las obras de carácter pedagógico general para todos los instrumentos de Susan Hallam (1998), Paul Harris (2006; 2008; 2012; 2014a; 2014b), Paul Harris y Richard Crozier (2000), Daniel Kohut (1992), Janet Mills (2007) y Mark Stringer et al. (2005), todas ellas en inglés. Comentaremos las propuestas siguiendo su orden cronológico de su publicación. Esta relación de obras se expone en la Tabla 1. No consideraremos las obras en alemán, italiano y francés ya que un análisis de esta extensión constituiría un estudio específico.

Daniel Kohut (1992) manifiesta que la principal razón para escribir su tratado se debe a que el punto metodológico donde existe un mayor estado de confusión en los docentes de música es el del aprendizaje perceptivo-motriz. “Claramente, entonces, es necesario encontrar caminos que determinen qué es una metodología válida y cuál no” (Kohut, 1992, p. viii). Considera que un buen sonido es el fruto de una coordinación eficiente entre la percepción y la motricidad y muestra una clara preocupación por la unión de los aspectos fisiológicos y psicológicos de la Enseñanza Musical.

Susan Hallam (1998) parte de su experiencia como profesora de cuerda y su formación como psicóloga para comprender el aprendizaje y cómo promoverlo en los alumnos, desde un modelo cognitivo, donde se tiene en cuenta la aportación del alumno al aprendizaje, el proceso en sí mismo y el entorno donde se desarrolla. Tiene una marcada tendencia a la descomposición de los procesos en listas de diferentes aspectos que, de alguna manera, contribuyen a perder la visión global de los fenómenos.

Janet Mills (2007) repasa los principios de la Pedagogía Instrumental, los criterios de elección de instrumento, la organización de las clases y su planificación, la praxis interpretativa y lo que valora como mitos sobre la enseñanza y el aprendizaje instrumental. Encontramos que algunos aspectos que considera sobre lo que debe ser una clase de instrumento son especialmente valiosos para la práctica pedagógica:

- Es un proceso de indagación tanto para el profesor como para el alumno a través de la observación y el análisis de las producciones del alumno, al que se evalúa para poder

avanzar en él, no habiendo métodos o enfoques que puedan servir para todas las personas que deseen aprender a tocar un instrumento.

- Es una contribución significativa en la vida musical de la persona que toma la clase.
- Incluye diferentes niveles de compromiso personal de los alumnos con el proceso y diversos objetivos personales.
- En la Enseñanza Instrumental se trabaja con el alumno más que nada, por lo que hay que cuidar su autoestima y el respeto a sí mismo.
- El profesor debe enseñar de una forma que motive a los alumnos a seguir con las clases o, en caso de que abandonen, hayan disfrutado del proceso.
- La clase deben ser activa, centrada en el instrumento, creativa.
- El profesor debe ayudar a perfilar la necesidad que trae el alumno y que plantean a menudo los padres.

Los trabajos individuales de Paul Harris (2006; 2008; 2012; 2014a; 2014b) llaman la atención por su gran número. Él también aborda los diferentes aspectos de la Enseñanza Instrumental (repertorio, teoría, trabajo auditivo, postura, lectura a vista, improvisación, composición, práctica interpretativa, evaluación y enseñanza grupal), la organización de las clases con diferentes tipos de alumnos, de niveles y los principios de enseñanza. Tal vez lo más destacado de sus propuestas sea el hecho de que promueve lo que llama el ‘aprendizaje simultáneo’, que es “un estilo de enseñanza que involucra tanto al alumno como al maestro completamente, quitando todos los obstáculos del camino que permiten que ambas partes disfruten de una travesía energizante, sin trabas, absorbente y estimulante” (Harris, 2006, p.5). Su principio básico es la conexión entre todos los elementos de la enseñanza: técnica, lectura, improvisación, educación auditiva, etcétera, además de con aspectos ‘externos a la clase’. Esta ‘conectividad’ debe ser la base de la enseñanza:

En vez de que las clases recorran penosamente el mismo camino trillado una y otra vez, una clase puede convertirse en un viaje de descubrimiento en el que una cosa lleva naturalmente a la otra; haciendo conexiones musicales según vengán a la mente del profesor (o del alumno), o simplemente cuando aparezcan. Es una perspectiva estimulante y un método de enseñanza que permite ser más minucioso (...). Cada conexión que haces informa y clarifica la última y todos los estudiantes (sean rápidos o lentos) se beneficiarán de ello. (Harris, 2006, p. 13)

A pesar de este enfoque integrador, fundamenta sus propuestas en la diferencia que existe entre el lado izquierdo y el derecho del cerebro, aproximación puesta en duda desde hace tiempo (Brandfonbrener y Lederman, 2002; Doidge, 2008, 2015; Wilson, 1986, 2002). En realidad esta integración ha sido planteada durante todo el siglo XX, de un modo especialmente significativo para nosotros por Hemsy de Gainza (1970; 1974a; 1977) tanto de forma reflexiva como metodológica y a través de la elaboración de materiales didácticos.

Tabla 1. Ejes temáticos de la literatura sobre Pedagogía Instrumental general

PEDAGOGÍA INSTRUMENTAL GENERAL - EJES TEMÁTICOS	
Daniel L. Kohut (1992) <i>Musical Performance. Learning theory and pedagogy.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -La teoría de aprendizaje perceptiva-motora (bases del aprendizaje, la psicología neuromuscular y fundamentos de la psicología humana, principios y técnicas psicopedagógicos del aprendizaje). -Principios y métodos de enseñanza (introducción a la enseñanza y a la Pedagogía interpretativa, la psicología de la enseñanza). -Principios, métodos y teorías de la producción sonora (anatomía, respiración, problemas y soluciones).
Susan Hallam (1998) <i>Instrumental teaching. A practical guide to better teaching and learning.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -El alumnado (funciones de la música, elección de instrumentos, habilidades musicales, diferencias individuales, culturas, de género, personalidad, familia, motivación). -Procesos de aprendizaje (conocimiento musical, metacognición, la práctica interpretativa, la escucha, la creatividad, la composición, la improvisación). -Procesos de enseñanza (relaciones entre profesor-alumno, características del profesorado, la enseñanza grupal, la evaluación, el currículo, las tecnologías, relaciones con la escuela).
Paul Harris y Richard Crozier (2000) <i>The Music Teacher's Companion. A practical guide.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Sobre la enseñanza (maestros-alumnos, edad y aproximación, motivación, enseñanza del ritmo, de la lectura a vista, de las escalas, enseñanza auditiva, improvisación, composición, enseñanza grupal, enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales). -Otros aspectos relativos a la enseñanza (la práctica interpretativa, la preparación y la interpretación, la evaluación, los concursos y festivales, los cursos, implicaciones profesionales).
Mark Stringer et al. (2005) <i>The Music Teacher's Handbook. The complete resource for all instrumental and singing teachers.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Preparación para la enseñanza (la psicología de la enseñanza, salud y seguridad). -Las clases (enseñanza individual y grupal, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos aventajados). -Enseñanza de habilidades musicales (auditivas, lectura a vista, teoría musical, improvisación, composición, habilidades vocales). -Motivación y práctica interpretativa. -Conjuntos instrumentales y conciertos. -La profesión docente.
Janet Mills (2007) <i>Instrumental teaching.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Pedagogía instrumental. -Elección de instrumento. -Clases de instrumento. -Planificación. -La práctica interpretativa. -Mitos sobre la enseñanza y aprendizaje instrumental.
Paul Harris (2006) <i>Improve your teaching!</i> (2008) <i>Improve your teaching! Teaching beginners.</i> (2012) <i>The virtuoso teacher.</i> (2014a) <i>Simultaneous Learning. The definitive guide.</i> (2014b) <i>The Practice Process.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -La Enseñanza Instrumental (repertorio, teoría, trabajo auditivo, postura, lectura a vista, improvisación, composición, práctica interpretativa, evaluación, enseñanza grupal). -La Enseñanza Instrumental (las primeras clases, alumnos de otros profesores, improvisación y composición). -El virtuosismo, musicalidad, la práctica interpretativa. -Principios de la enseñanza. -Aprendizaje simultáneo. -El estudio, el entorno. -La función del profesor. -La motivación, la ayuda de los padres.

Fuente: elaboración propia.

Entre los tratados pedagógicos específicos para el piano podemos destacar los publicados por Denes Agay (2004), Martha Baker-Jordan (2004), James W. Bastien (1995), Jeanine M. Jacobson (2006), James Lyke, Yvonne Enoch y Geoffrey Haydon (1996) y Marienne Uszler, Stewart Gordon y Elyse Mach (1995). Laor (2016) considera que los tratados de Pedagogía Pianística modernos se pueden clasificar en guías de repertorio o cuestiones prácticas según el nivel y la edad, aunque también realizan sugerencias técnicas. En general, no suelen abordar las cuestiones pedagógicas actuales desde una perspectiva histórica, aunque a veces incluyan algún tipo de enfoque histórico de las concepciones de la técnica instrumental (Uszler et al., 1995). Cuando se abordan desde esta óptica, los aspectos pedagógicos y estéticos son relegados a un segundo plano junto con las personas a las que dirigen esas técnicas y materiales. En la Tabla 2 se reúnen estos trabajos y se exponen sus ejes temáticos. También en este caso comentaremos cada una de las propuestas por orden cronológico de su publicación.

Al igual que sucede con los libros de texto, los autores de los métodos de iniciación ponen en juego sus propias concepciones respecto a los principios y procedimientos que deben seguirse para la iniciación instrumental, los formulan de forma expresa o no. De hecho en varios de los trabajos mencionados anteriormente se examinan los métodos de iniciación desde este punto de vista (Baker-Jordan, 2004; Bastien, 1995; Uszler et al., 1995).

James W. Bastien es ampliamente conocido en nuestro medio por los numerosos volúmenes que componen su método para piano (1977, 1988, 1991a, 1991b, 1991c, 1991d, 1994), algunos escritos por su mujer, Jane Smisor Bastien (1996). Su tratado de Pedagogía Pianística (1995, 3ª edición), publicado por primera vez en 1973, nos remite a un estilo pedagógico particular: *'How to teach piano successfully'* (Cómo enseñar piano con éxito), al modo de los manuales de autoayuda. En él se abordan aspectos como la carrera docente, la enseñanza en diferentes contextos, el estudio de los métodos iniciación al instrumento y la característica de los alumnos por edades. También, con la colaboración de diferentes pedagogos especializados de señalado prestigio, se abordan temas como el estudio a nivel universitario, la preparación profesional del profesorado, la digitación, diferentes aspectos performativos, el uso de la tecnología en el aula y otros. Además se realizan entrevistas a grandes personalidades de la Pedagogía Pianística de los Estados Unidos.

El trabajo de Uszler et al. (1995) es muy similar en estructura al anterior. Incluye una visión de la carrera docente, las teorías del aprendizaje pertinentes, las características del alumnado por edad e intereses. Particularmente interesante resulta la visión de los tratados pedagógicos sobre el teclado desde el Renacimiento, con especial acento en los aspectos más significativos. No contiene entrevistas hechas específicamente pero sí una selección temática de un trabajo anterior compuesto por entrevistas a grandes pianistas realizadas por Mach (1991).

La obra de Lyke et al. (1996), publicada por primera vez en 1977, también se centra en los diferentes niveles de enseñanza: elemental, medio y adultos. Se completa con un apartado dedicado a la tecnología y la enseñanza del piano y otro al desarrollo del docente independiente. Es significativo el capítulo dedicado a la Medicina del Arte escrito por Gail Berenson.

Denes Agay (2004), pianista norteamericano de origen húngaro, coordinó en 1981 la edición de un tratado de Pedagogía Pianística que incluye el desarrollo de la técnica, la teoría, las habilidades básicas al teclado, la enseñanza a diferentes tipos de alumnos, los diferentes estilos musicales y su enseñanza y diferentes aspectos de la formación del profesorado, el desarrollo de las clases, la relación con el alumno y la participación de los padres. En él se ofrecen visiones y puntos de vista que denotan la procedencia de un verdadero artista.

Tabla 2. Ejes temáticos de la literatura sobre Pedagogía Pianística

PEDAGOGÍA PIANÍSTICA - EJES TEMÁTICOS	
James W. Bastien (1995) <i>How to Teach Piano Successfully.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Consideraciones pedagógicas (Formación del profesorado, enseñanza particular, aspectos económicos, revisión de los métodos para principiantes). -Técnicas pedagógicas (enseñanza instrumental, principiantes, estudiantes de otros niveles). -Temáticas varias (el departamento de piano, el plan de estudios, técnicas de memorización, formación continua, concursos, tecnología, los tratados de ornamentación).
Marienne Uszler, Stewart Gordon y Elyse Mach (1995) <i>The well-tempered keyboard teacher.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -La profesión docente del pianista. -El proceso de aprendizaje. -El alumnado de los diferentes niveles. -La Pedagogía del piano (revisión de los diferentes autores). -La enseñanza contemporánea del piano.
James Lyke, Yvonne Enoch y Geoffrey Haydon (1996) <i>Creative Piano Teaching.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -La enseñanza elemental del piano. -La enseñanza del piano en niveles intermedios. -La enseñanza del piano a adultos. -La enseñanza del piano y la tecnología. -La profesión docente del pianista.
Denes Agay (Ed.) (2004) <i>The Art of Teaching Piano.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -El arte de la interpretación pianista (elementos técnicos). -Teoría y habilidades básicas (teoría, escalas, digitación, memorización, improvisación, formas). -Enseñanza del piano (principiantes, adultos, enseñanza grupal, enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales). -Interpretación pianística (estilos interpretativos). -Pedagogía del piano (la formación del profesorado, tipos de enseñanza).
Martha Baker-Jordan (2004) <i>Practical Piano Pedagogy.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Preparación para la enseñanza. -La enseñanza del piano (principiantes, alumnos de niveles intermedios, métodos y materiales, tecnología). -Enseñanza grupal, motivación.
Jeanine M. Jacobson (2006) <i>Professional Piano Teaching.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -La enseñanza del piano (características del profesorado, filosofía, recursos). -Aprendizaje del piano (estilos de aprendizaje, principios de aprendizaje, hábitos de estudio). -Métodos de enseñanza. -La enseñanza del piano (principiantes). -La enseñanza de la técnica pianística. -Interpretación del piano. -La enseñanza grupal. -La profesión docente. -La evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Martha Baker-Jordan (2004) escribe su tratado de Pedagogía Pianística actual desde su experiencia en la formación de profesores de piano en una universidad norteamericana, lo que imprime a su trabajo un tono característico, cuya pretensión es convertirse en un texto definitivo a tal fin. La colaboración de otros autores es menor que en los trabajos anteriores, sin embargo encontramos otra vez los mismos temas: la relación maestro-alumno/a-padres, la organización del estudio donde dar clase y el ‘negocio de enseñar piano’, teorías del aprendizaje, alumnos de diferentes niveles y su tratamiento, estilos de aprendizaje, métodos y

materiales y la tecnología en el aprendizaje del piano. Es particularmente interesante constatar que considera un ‘agujero negro’ en la formación del pianista los aspectos de improvisación, armonización, composición y transporte. Así mismo incluye un capítulo para que los pianistas clásicos puedan enseñar técnicas de jazz.

El texto de Jeanine M. Jacobson (2006) se dirige a un público similar al anterior y está escrito por una persona de un perfil semejante, de forma muy cercana en el tiempo, por lo que trata prácticamente los mismos temas, aunque se echa en falta la bibliografía que fundamente sus explicaciones y una aproximación un tanto más actualizada a la técnica.

En el ámbito de la lengua española no existen tratados de Pedagogía Instrumental generales o específicos del piano como tal, aunque sí numerosos métodos de iniciación y algunos trabajos sobre aspectos técnicos. Sin embargo, ocupan un lugar único los trascendentales e imprescindibles aportes de Violeta Hemsy de Gainza, tanto metodológicos (1970, 1974a; 1974b; 1976a; 1976b; 1976c; 1977b; 1977c; 1983a; 1983b; 1987; 1993a; 1993b; 2003b; 2003c; 2007b) como pedagógicos (1964; 1977a; 1982; 1997a; 2002a; 2002b; 2003a; 2013). No conocemos una figura equivalente en el panorama educativo musical actual.

Para Hemsy de Gainza (2013), desde la autonomía personal e intelectual, el docente de música debe preguntarse dónde estamos, qué hacemos, por qué, para qué y para quién lo hacemos como base de su quehacer profesional. “Hacer música, vivir la música, comprenderla a través de la práctica sobre el teclado, es el triple objetivo que nos proponemos en nuestro trabajo diario con los niños” manifiesta en el prólogo de su *Método para Piano* (1974a), estableciendo un orden de prioridades que reformula incansablemente. Los pilares del aprendizaje instrumental para esta figura señera en el ámbito iberoamericano de la Educación Musical son:

- El ‘modelo artístico’, que tiene como base aprender haciendo. En este caso, que se cuente con un instrumento en el que al mismo tiempo que se aprende a tocar se aprende música y los elementos básicos que conforman el lenguaje musical.

Educo todo niño como intérprete en potencia, como compositor en potencia, como director en potencia; en fin, como un oyente calificado en potencia. La profundización de los rasgos esenciales en cada una de estas áreas se irá realizando de manera paulatina. El cambio no es abrupto y sólo podría compararse con el proceso de crecimiento y el desarrollo del ser humano. (Hemsy de Gainza, 2002a, pp. 147-148)

- El abordaje del teclado es directo, se aprende sobre él sin intermediación de la lectura como algo inevitable, sin miedos ni prejuicios a fin de elaborar una relación positiva y confiada con el instrumento que facilita el aprendizaje musical.

La educación musical tradicional concibió, en general, a los individuos como máquinas decodificadoras de un lenguaje escrito, y dedicó la mayor cantidad de energía a enseñarles a descifrar las notas para que pudieran trasladarlas al instrumento. De este modo, las personas funcionan en un nivel mental muy pobre, aunque se adiestren y lleguen a ser excelentes lectores, ya que al proceder así dejan de lado uno de los aspectos más importantes en la música: la participación del oído. (Hemsy de Gainza, 2002a, p. 148)

- Se incluye el juego exploratorio, la expresión creativa y diferentes tipos de habilidades a la hora de aprender, como parte de un enfoque donde la creatividad va acompañada de

la conciencia, y donde los objetivos técnicos no se anteponen a cualquier otro elemento, al mismo tiempo que se incluye la exploración, el descubrimiento y el juego como espacio de desarrollo.

Nosotros no procederemos como aquellos profesores que enseñaban a leer -en el mejor de los casos, a escuchar- antes de llevar a sus alumnos al piano. Iremos directamente al instrumento para aprender y para cultivarnos al mismo tiempo. El piano será nuestro ‘instrumento’ musicalizador y no aquel altar al cual había que honrar. Este amado y cotidiano objeto familiar contribuirá, de ese modo, activamente a nuestra educación. (Hemsey de Gainza, 2002a, pp. 148-149)

En la formación musical que ofrecen buena parte de los conservatorios y escuelas de música, la adquisición de conocimientos y el entrenamiento teórico y técnico son los que fundamentalmente marcan, de un modo a menudo asfixiante, el enfoque o el estilo pedagógico durante las primeras etapas en el abordaje del instrumento. La inversión o alteración de la secuencia tradicional es juzgado por la academia como dedicarse simplemente a ‘jugar’, en su acepción más antigua y decadente; o sea, a perder el tiempo. Es inconcebible que una mínima cantidad de condiciones naturales, respaldadas por el sentido común, puedan ser consideradas marginales, no serias profesionalmente hablando, por la enseñanza académica vigente y mayoritaria en los países latinos de América y Europa. (Hemsey de Gainza, 2013, p. 192)

- “Los dedos tocan, el oído escucha y aprende, la mente relaciona -compara lo que se hace con lo que suena- y extrae valiosas e importantes conclusiones” (Hemsey de Gainza, 2013, p. 193). En los inicios del proceso de musicalización a través de un instrumento el oído no debe sufrir interferencias y/o exigencias, sino que debe acompañar la acción con sensibilidad y atención. La educación del oído debe hacerse por impregnación, al igual que ocurre en el aprendizaje de las lenguas. Su participación es la base de la comprensión mental, ya que la mente musical trabaja sobre la percepción auditiva. El aprendizaje del lenguaje musical implica manejar de forma práctica, según el nivel de madurez del alumno, tonalidades, modos, valores rítmicos, armonía funcional, etcétera. Este aprendizaje no debe ser agobiante ni intelectualizado y comienza por los sentidos antes que por lo intelectual, tratando de tomar conciencia y desarrollar la sensibilidad y la capacidad receptiva hacia los elementos que se encuentran en la música, de tal manera que se reconozca lo que se conoce en lo que se hace. Se debe enseñar primero el lenguaje habitual de la música en las canciones, la música popular, en los inventos que desarrollan los alumnos para pasar con posterioridad al lenguaje artístico, lo que constituye una posibilidad de apertura y reconocimiento de la obra de arte, fruto de un enfoque más psicológico y humano de la educación musical (Hemsey de Gainza, 2002a).
- Al mismo tiempo que el alumno aprende a tocar va conociendo los elementos y la estructura del lenguaje musical, sus respectivos códigos gráficos, de forma graduada y sistemática. La autora lo compara con el aprendizaje de una lengua, los números o la informática, donde un niño aprende guiado, de forma adecuada, la relación entre lo que hace y la notación.

Enseñamos al niño a reconocer y manejar las estructuras básicas -rítmicas, melódicas, armónicas, formales, estilísticas- de la música que escucha más

frecuentemente en el medio en que vive, estimulándole al mismo tiempo, desde el comienzo, a explorar el teclado y descubrir por sí mismo nuevos ordenamientos y estructuras. (Hemsey de Gainza, 1974a, prólogo)

- Las experiencias musicales que los alumnos tienen en un nivel básico deben constituir en sí mismas una formación integral, que abarque los diferentes aspectos del acto musical a fin de permitir, con el paso del tiempo, el abordaje de tareas más complejas y sutiles en lo corporal y lo intelectual, tal como demandan estudios musicales avanzados (Hemsey de Gainza, 2013). “Todo niño espera que su maestro le muestre la manera de acceder a ella (la música). Por eso, los caminos deberían ser expeditivos, directos, rápidos, funcionales y, sobre todo, eminentemente humanos” (Hemsey de Gainza, 2002a, p. 152).

Hemsey de Gainza (2002a) considera que un proceso de musicalización tiene dos direcciones básicas:

Consideramos que cualquiera sea la puerta de entrada de la experiencia musical en la enseñanza-aprendizaje de la música, lo que importa es que, de inmediato o cuanto antes, se restablezca el equilibrio con la integración de la actividad complementaria: recepción-expresión o bien expresión-recepción. Sólo el continuo fluir de la música dentro y fuera del individuo -tendiendo lazos hacia otros seres humanos- asegurará la plenitud de la experiencia musical, coronada como toda experiencia profunda, por la comprensión y la conciencia mental. (p. 138)

Para esta autora “el objetivo específico de la educación musical es musicalizar, o sea volver al individuo sensible y receptivo al fenómeno sonoro promoviendo en él, al mismo tiempo, respuestas de índole musical” (Hemsey de Gainza, 2002a, p. 133). La música funciona como un objeto intermediario, con los mismos ‘atributos sensibles’ que encontramos en las relaciones humanas. La relación entre la música y el individuo debe ser directa y efectiva. Cuando el vínculo se afianza, la música hace por sí misma la mayor parte del trabajo de musicalización, “penetrando en el hombre, rompiendo barreras de todo tipo, abriendo canales de expresión y comunicación a nivel psicofísico, induciendo a través de sus propias estructuras internas modificaciones significativas en el aparato mental de los seres humanos” (Hemsey de Gainza, 2002a, p. 133). La música tiene este poder porque está en consonancia con la naturaleza humana, tal como afirma Willems (1981), y la consonancia debe ser conservada en el proceso educativo. Una vez movilizados, la función educativa de la música promueve y estimula respuestas.

Más tarde se tratara de incentivar el interés de modo que desemboque naturalmente en la apreciación, el goce y el conocimiento de la música y de las estructuras inherentes a ella, para mantener en todo momento la mayor espontaneidad en la presentación de experiencias y materiales musicales. (Hemsey de Gainza, 2002a, p. 133)

Con la revolución pedagógica planteada en la música por primera vez por Jaques-Dalcroze (1865-1950), pasando por las propuestas de Carl Orff (1895-1982), Zoltan Kodály (1882-1967), Maurice Martenot (1898-1980), Sinichi Suzuki (1898-1998) y Edgar Willems (1890-1978) el acento deja de estar en la materia que se imparte para pasar a centrarse en el alumno y sus procesos, tal como ocurrió con la pedagogía en general gracias a los aportes de la

‘Escuela Nueva’. Los principios básicos de esta época serían, siempre según la genial pedagoga argentina, libertad, actividad y creatividad, lo que incluye el juego musical con un nuevo valor educativo: el juego como algo serio que permite el desarrollo del niño (Hemsey de Gainza, 2002a). Muchos de los enfoques sobre el ritmo creados a caballo entre el siglo XIX y el XX por los renovadores de la educación artística y la pedagogía de las artes escénicas siguen siendo la base de las realizaciones y la recepción por parte de intérpretes y público. El ritmo se concibió entonces como un fenómeno natural y orgánico, íntimamente relacionado con la biología del cuerpo y los ritmos de la naturaleza:

Concebido como un fenómeno orgánico, también se vio el ritmo como una fuente de unidad, tanto en el sentido de alcanzar relaciones armoniosas entre los elementos de una producción escénica como también medio para facilitar la unidad del artista, unificando su mente, cuerpo y espíritu. (Morris, 2017, p. 27)

Hemsey de Gainza (2002a) destaca que las últimas décadas del siglo XX fueron testigo de la exploración de nuevos objetos sonoros, técnicas, estéticas y filosofías, produciendo propuestas y materiales que deben ser incluidos en la iniciación musical al mismo tiempo que se deben ampliar los límites de la creatividad. Desde 1950 la exploración de la materia sonora ha sido exhaustiva, creándose nuevas formas de componer con todos los tipos de sonidos al alcance del compositor y se han desarrollado nuevas anotaciones, instrumentos y objetos sonoros. La música popular también ha evolucionado en los aspectos compositivos, de textura y tímbricos, y se influyen mutuamente con la música erudita. Desde la psicología también se han realizado grandes avances en la clarificación de procesos de mucha complejidad. Es por esto, según esta pedagoga, que no se trata de adherirse a un método únicamente, sino de poder responder al hecho pedagógico de acuerdo a principios generales, fundamentándose en los conocimientos proporcionados por las ciencias humanas, ya que la pedagogía no puede permanecer ajena a estos acontecimientos.

La pedagogía de la música ha entrado, pues, desde hace años en una etapa de revisión y actualización que alcanza no sólo a los materiales y técnicas de enseñanza sino también a los fundamentos filosóficos y psicopedagógicos de la actividad. Así, a nivel ideológico ya se registra la influencia del estructuralismo, de la lingüística moderna y de la cibernética, de la teoría de la comunicación, de las últimas investigaciones en materia de psicología del desarrollo, de la inteligencia y del aprendizaje, de la dinámica de grupos, de las técnicas de expresión integración sensorial y de otras nuevas disciplinas. (Hemsey de Gainza, 2002a, pp. 136-137)

Según el compositor canadiense Murray Schafer (1984), quien ha ejercido una fuerte influencia en Hemsey de Gainza,

Lo mejor que cualquier maestro puede hacer es plantar en la mente de sus estudiantes la chispa de un tema, de manera que ésta pueda crecer, aun si el crecimiento adopta formas imprevisibles. He intentado que el entusiasta descubrimiento de la música preceda a la habilidad de tocar un instrumento o leer notas, sabiendo que el momento indicado para introducir estas habilidades es cuando el niño pregunta por ellas. Demasiado a menudo enseñar es responder a preguntas que nadie formula. (p. 18)

Creemos que Hemsy de Gainza (2002) señala muy acertadamente el problema de las técnicas pedagógicas anticuadas que tienden a apuntalar

La repetición y no la comprensión, la técnica superficial y mecánica y no la expresión, la teoría desvinculada de la práctica o, lo que resulta, a la larga, casi igualmente nefasto, la práctica pura desconectada de la participación activa de la conciencia mental. (Hemsy de Gainza, 2002a, p. 141)

En realidad, las propuestas mecánicas y repetitivas tienen su origen en algunos de los planteamientos de la primera mitad del siglo XIX, en que los aspectos musicales y mentales son relegados a un segundo plano (Blasius, 2005).

Estas técnicas perviven en la actualidad. Solo es necesario revisar algunos de los materiales utilizados en los conservatorios para corroborar su supervivencia. Sin embargo, esta pedagoga considera que esta es una época de integración, suma y síntesis y no tanto de descubrimientos, como otros momentos del siglo XX. La música se une a campos como la tecnología, el entorno acústico, la Educación Artística, la Educación General, etc. (Hemsy de Gainza, 2002a). Aunque la actualización de los procesos pedagógicos en el campo musical se realiza con retraso con respecto a otras áreas, difícilmente se adoptan procedimientos modernos de forma generalizada, lo que genera la convivencia de enfoques y técnicas en polos opuestos. También es evidente la falta de compromiso de los responsables de la educación.

En la pedagogía, como en el arte, la única constante es el movimiento, la búsqueda interna y la exploración de la realidad circundante. Esta actitud es, a nuestro juicio, la única que puede llegar a configurar una pedagogía abierta en la que lo local y lo universal, lo individual y lo colectivo se fundan y se integran naturalmente. Es de fundamental importancia que, en todos los países, las autoridades educativas sean lo suficientemente lúcidas como para poder rescatar una vez más la música y ponerla al servicio activo de la educación, vale decir, del desarrollo integral del hombre. (Hemsy de Gainza, 2002a, pp. 142-143)

1.1.1 El cuerpo en la Enseñanza Instrumental: modelo clásico y otras perspectivas

La visión de la técnica tradicional del piano pasa por dos ejes principales: el primero, el manejo de una serie de ordenamientos (ejercicios para cinco dedos, escalas, arpeggios, notas dobles), combinado todo con una serie de articulaciones e intensidades; el segundo por el aprendizaje de una serie de movimientos a encadenar y aplicar a las obras que se ejecutan. Tenemos ejemplos de ello en numerosos textos. Son representativos de la primera acepción los trabajos de Hanon (1987) y Philipp (1982). El caso de la segunda acepción, lo estudiaremos más detalladamente en contraposición a concepciones actuales y tomaremos como muestra representativa los trabajos de Jacobson (2006), Joan Last (1972), Leimer-Giesecking (1950; 1951) y Lhevinne (1972).

Pero qué se entiende por técnica. Desde el punto de vista musical, el concepto de técnica ha oscilado entre dos extremos de los que son ejemplo las siguientes afirmaciones de Jeanne-Marie Darré y Maria Joao Pires. La primera afirma:

Sabes que la técnica requiere mucho trabajo. Para mí, mucho y un enorme trabajo: años de dura práctica de escalas, ejercicios y estudios. He practicado

desde que tuve cinco años. Y practico todo el tiempo, aún ahora, más que nunca. (Elder, 1982, pp. 77-78)

En cambio para la segunda:

La técnica no existe. Es cómo usar tu cuerpo para producir algo que quieres hacer. Y esto cambia en todo momento. Y porque cambia constantemente no puedes considerarlo una técnica. Es un arte de uso del cuerpo. Por supuesto, podemos ver que los bailarines tienen una técnica, que los músicos tienen una técnica pero son nuestras palabras para explicarlo, porque si en el fondo es una técnica ya no es útil. Nos acercamos a la música y vemos cómo podemos transformarnos en su instrumento. (Leeber, 2013)

Resulta de especial interés completar la presentación de este concepto en la técnica pianística con dos destacados exponentes de la escuela soviética. El pianista Lev Oborin (1907-1974) considera que

Hoy en día se acepta regularmente que la música y la técnica están inextricablemente unidas, y que la técnica divorciada de los aspectos artísticos es algo tan insensato como la forma sin contenido. Además, la técnica no es solo una cuestión de tocar con rapidez y precisión, sino un compuesto de elementos muy diversos, algunos de los cuales son susceptibles de control consciente, mientras que otros son intuitivos o subconscientes. Sin embargo, y dicho brevemente, la técnica equivale a la capacidad de presentar y realizar las intenciones artísticas de uno en la práctica. (Oborin, 2007, p. 69)

El extraordinario pedagogo Heinrich Neuhaus (1888-1964) nos señala que

Con el fin de aplicarlo a su instrumento el pianista debe conocer lo mismo que un bailarín, los contenidos y límites de las posibilidades de su cuerpo, saber reducir su actividad a cero, llevarla al máximo, y no solamente conocerlo sino saber sacarle un partido práctico. Para conseguirlo el pianista virtuoso debe entrenarse como un caballo de carreras que se prepara para el Grand Prix. (Neuhaus, 1987, pp. 100-101)

Estos son exponentes altamente significativos de lo que implica el concepto de ‘técnica’. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define técnica con varias acepciones. Las más relevantes para nuestro trabajo son las siguientes:

1. adj. Perteneciente o relativo a las aplicaciones de las ciencias y las artes (...)
3. m. y f. Persona que posee los conocimientos especiales de una ciencia o arte (...)
5. f. Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte (...)
6. f. Pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos (...)
7. f. Habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para conseguir algo. (Real Academia Española, 2014)

Como hemos afirmado más arriba, las habilidades del ejecutante de música nunca son solo de movimiento sino que implican también su sentido musical y la comprensión de su lenguaje. Por lo tanto, la técnica nunca podría reducirse a una serie de movimientos a realizar. El origen de la palabra τέχνη [tékne] de los antiguos griegos se encuentra en la raíz indogermánica *tekp-*

cuyo significado original es el entrelazado de maderas para construir una casa, para de ahí generalizarse en artesano u obrero en general. Ya en La Odisea se utiliza como la capacidad de tallar, en el sentido de 'obrar con técnica'. Progresivamente se adquiere un sentido histórico de la *téchne*, como algo que se desarrolla en el tiempo y se adquiere, es decir es elaborada por los seres humanos con su capacidad racional. En el mito de Prometeo narrado por Esquilo los seres humanos comienzan a administrar un conjunto de técnicas que constituyen la cultura. A partir de Demócrito se plantea la *téchne* como una "actividad propia y específicamente humana tanto en su origen como en su desarrollo" (Mas Torres, 1995, p. 12). Desde la época de Aristóteles y Platón a veces se usa *téchne* como sinónimo de *episteme* (conocimiento) y se elabora su relación con la *praxis*, entendida esta como vida en común (Mas Torres, 1995). Según la Enciclopedia de Ciencia y Tecnologías en Argentina (s.f.)

Una técnica (del griego, τέχνη [tékne] 'arte, técnica, oficio') es un procedimiento o conjunto de reglas, normas o protocolos que tiene como objetivo obtener un resultado determinado, ya sea en el campo de las ciencias, de la tecnología, del arte, del deporte, de la educación o en cualquier otra actividad. Es el conjunto de procedimientos que se usan para un arte, ciencia o actividad determinada, en general se adquieren por medio de su práctica y requieren determinadas habilidades o destrezas.

Esta concepción de la técnica implicaba un conjunto de conocimientos y una forma de pensamiento que se plasma en un resultado, pero cuyo fin último no es el razonamiento en sí mismo sino la realización y el conocimiento de las leyes que intervienen en su factura:

No es simplemente una actividad práctica, una práctica sin reglas (*empeiria*), sino una experiencia sensible (*aisthesis*). Aristóteles consideraba que toda forma de conocimiento, inclusive las más abstractas, nace de una experiencia sensible. (...). De esta forma, en la *téchne* la experiencia sensible no es solo un punto de partida sino un elemento en común a todo el recorrido. Las reglas, los razonamientos se construyen 'mientras se hace' y así son útiles al dar una forma a la acción práctica. (Bottero y Padovani, 2000, p. 27)

Para las personas expertas en trabajar con las manos, la técnica no está separada de la expresión (Sennett, 2009). Si realizamos un examen somero de los textos referidos a la técnica pianística en particular, o a los de instrumentos de teclado en general, podemos observar que desde el principio han coexistido dos temas principales: el primero, la comprensión del lenguaje musical de la época en que fueron redactados y sus convenciones interpretativas; y el segundo la relación del cuerpo con el instrumento, con una gran variedad de lenguajes para su enfoque que evidencian diferentes concepciones del uso corporal y del desarrollo de la tecnología instrumental (Gordon, 1995).

Esta situación se mantiene constante hasta la segunda mitad del siglo XIX, donde comienzan a aparecer los primeros tratados centrados exclusivamente en los aspectos corporales de la ejecución instrumental. En el siglo XX proliferan en abundancia, propugnando a menudo enfoques contradictorios. Pareciera que existen muchas maneras de desarrollar una técnica pianística eficaz y muchos caminos pedagógicos. Cualquier profesor de piano que quiera mejorar su práctica ha de ser consciente de las variadas posibilidades a su disposición y combinar las de su elección con su experiencia personal de formación y sus criterios pedagógicos.

En todos estos enfoques resulta determinante la concepción que se tenga del cuerpo y su uso. Estos van desde el punto de vista de mayor tendencia mecanicista hasta las concepciones más integradoras de todos los recursos de una persona. Así tenemos que Kochevitsky (1967) llega a afirmar que estudiar el piano es principalmente el estudio del sistema nervioso central. En este sentido, el siglo XX ha tenido un protagonismo esencial, ya que ha presenciado la creación de las técnicas holísticas de conciencia corporal y del movimiento, al menos en el mundo occidental y fuera de marcos religiosos. De ellas, tres han adquirido una gran difusión e importancia a nivel internacional: la Técnica Alexander, la Eutonía de Gerda Alexander y el Método Feldenkrais. De hecho entre los primeros en adoptarlas y difundirlas han estado los artistas performativos en general y los músicos en particular.

Existen numerosas obras que explican sus principios, pero al igual que ocurre en otros campos de la experiencia y los sentidos, no podemos saber en qué consisten si no tenemos una vivencia directa y personal. Significativamente, si exceptuamos la Técnica Alexander, con un recorrido cronológico anterior, en el año 2003 se publican dos libros de técnica pianística, en sentido amplio, que parten de los principios de la Eutonía (Hemsey de Gainza y Kesselman, 2003) y del Método Feldenkrais (Fraser, 2011) respectivamente.

Durante todo el siglo XIX las principales figuras del mundo musical establecieron una discusión sobre la pedagogía del teclado en la que participaron compositores, pedagogos, artistas y críticos, tanto desde el punto de vista pedagógico como del de los materiales. De ella surgieron dos paradigmas: el mecanicista, basada en el Iluminismo, y el holístico, basado en el Romanticismo. Sin embargo, Laor (2016) considera que en el siglo XX esta discusión no se continuó desde los mismos múltiples puntos de vista, ya que el funcionamiento académico separó la actividad de los intervinientes, y en general se consideró la pedagogía musical un campo externo a la música por los propios investigadores. Ha existido un desprecio por lo pedagógico, ya que el que sabe hace y el que no enseña, y también hacia las músicas compuestas o generadas por estos mismos procesos pedagógicos. Esta investigadora israelí considera que a principios del siglo XIX, es decir, en la consagración del piano como instrumento por excelencia de la burguesía (Parakilas, 1999) existían dos enfoques básicos para la enseñanza pianística:

El mecanicismo es la doctrina que sostiene que cualquier todo puede ser completamente reducido a sus partes y desde ellas ser reconstruido totalmente. Esta doctrina sostiene, por lo tanto, que no hay nada en el todo más allá que la suma de las partes. La revolución científica al comienzo de la Ilustración (en la Europa del siglo XVIII) adhirió al mecanicismo de forma contrastante con el holismo de la ciencia aristotélica. El holismo es la doctrina que sostiene que la totalidad permea completamente las partes que lo componen y que ella posee cualidades que sobrepasan la simple unión de sus partes fundamentales. La doctrina holística sostiene que en el todo verdaderamente hay algo más que la suma de sus componentes. (Laor, pp. xvi-xvii)

Estas tendencias continúan hasta el día de hoy, tal como corrobora el científico Robert Laughlin (2007): “existen dos impulsos básicos en la mente humana: el de simplificar algo descomponiéndolo en sus partes fundamentales y el de ver las implicaciones generales de las situaciones más allá de los componentes” (p. 11).

La ciencia del siglo XVIII no tenía elementos para explicar muchos aspectos holísticos, que parecían irracionales, y por eso no los tuvo en cuenta. Es decir, solo es real lo que tiene una explicación racional. El holismo del siglo XIX idealizó las obras de arte, con lo que entre los dos paradigmas no se pudo desarrollar una pedagogía integral del arte. Laor (2016)

considera que Robert Schumann (1810-1856) fue el primero que pudo sintetizar e integrar en su obra pedagógica ambos paradigmas. El mecanicismo cree, básicamente aunque con limitaciones, que siguiendo ciertas reglas de forma imitativa se pueden obtener resultados semejantes, por lo que cualquier ser humano puede crear realidades artísticas observándolas de forma precisa. En cambio la visión holística del Romanticismo cree que es el ‘genio’ creativo el que debe ser imitado y esto ya no está al alcance de todo ser humano en el mismo nivel, aunque sí el desarrollo de la propia creatividad.

El paradigma mecanicista en la enseñanza del piano a comienzos del siglo XIX creía que descomponiendo los elementos que lo integraban y trabajando diligentemente en ellos se podía obtener resultados artísticos. En la realidad no era así, y no solo no los producía, sino que en la práctica dañaba esos resultados artísticos y era contraproducente para ellos. En cambio en el paradigma holístico-estético de Schumann, basado en sus lecturas de Jean Paul (1763-1825), se integran en un todo el arte a través de los propios materiales musicales relacionados con la realidad de la infancia, la metodología pedagógica a través de sus aforismos y la ética educativa desde el respeto al mundo del educando. Laor (2016) califica la aproximación de Schumann a la pedagogía como ‘liberal’, ya que respeta al niño como ser autónomo que debe desarrollar su propia imaginación. Sin embargo, esta visión era claramente minoritaria, ya que predomina un enfoque mecanicista en una gran variedad de materiales de ejercicios sin ningún tipo de estimulación de la imaginación. Aun en el Romanticismo, con su valorización de la vida interior, la educación continuó siendo autoritaria en general. En cambio Schumann une al aprendizaje el desarrollo de la fantasía y propicia un proceso placentero en oposición al ejercicio austero. En este sentido abre el camino para una pedagogía ‘liberal’ de la música:

Schumann fue único en la articulación de sus ideas sobre una educación musical deseada que de una forma se dirigiese a los mismos niños hablando su mismo lenguaje, usando su mundo de metáforas, y al mismo tiempo potenciando su responsabilidad y su propia conducción a través del camino hacia la música. (Laor, 2016, p. 158)

Laor (2006) considera que a veces se prefiere recurrir a figuras de la pedagogía general para justificar procedimientos y se desdeña a los grandes pedagogos de la música, como Schumann. No solamente eso, sino que se desprecian los repertorios didácticos y no se relaciona la ejercitación con las piezas como un todo. Recomienda investigaciones que combinen música, estética, pedagogía y educación. En este sentido, creemos que la obra de Hemsy de Gainza (1970; 1974a; 1974b; 1976a; 1976b; 1976c; 1977b; 1977c; 1983a; 1983b; 1987; 1993a; 1993b; 2003b; 2003c; 2007b) evidencia esta dirección claramente. Para Laor (2006) Schumann es el más grande de los precursores de la Educación Musical contemporánea, ya que se ocupa del

(...) desarrollo de las habilidades tanto cognitivas como performativas, críticas como creativas; del conocimiento de la música como disciplina, incluyendo su teoría e historia; la comprensión de la música en contextos amplios y en relación a otras disciplinas; y herramientas para promocionar el desarrollo profesional como son formas de estudio, la elaboración de un currículum y cómo evaluar el progreso. (Laor, 2006, p. 160)

Por último, esta autora propone que se revisen las prácticas docentes y sus fundamentos a la luz de los paradigmas mecanicista y holístico, con el fin de que la pedagogía elabore formas

continuadas y no fragmentarias desde su mismo inicio. En este sentido, también coincide con la propuesta de Hemsy de Gainza (2002a), quien critica especialmente lo contradictorio de muchas de las prácticas pedagógicas actuales, como hemos visto anteriormente.

Blasius (2005) nos proporciona un excelente ejemplo de visión mecanicista en su análisis de los métodos para piano de Adam (1805) y Hummel (1838), publicado por primera vez en Viena en 1828. En ambos trabajos, el problema de la digitación ocupa un lugar que hasta entonces no se le daba en los tratados y este musicólogo considera que existe una relación entre la epistemología de las sensaciones de John Locke profundizada por Archibald Alliston y este posicionamiento que coincide con el de Mary Shelley para elaborar su Frankenstein. Chiantore (2010) recoge esta visión en su trabajo sobre Beethoven y el desarrollo de la técnica pianística. En los trabajos de Adam (1805) y Hummel (1828) se proponen un número ingente de ejercicios, que se completan con trozos de música seleccionados de diferentes compositores. Este último aspecto, constituye también un aporte novedoso en la elaboración de un método, que permite la transformación pragmática de las sensaciones y las asociaciones realizadas durante la ejercitación, y de esta forma, adquirir la competencia musical deseada. Adam (1805) y Hummel (1838) no prestan atención a la educación auditiva porque la acción se basa en la sensación del toque, es decir, el tacto y el movimiento a través de los ejercicios. Los demás elementos musicales se dan por supuestos en los trozos musicales seleccionados, y se adquieren por impregnación. Al transitar los trozos musicales propuestos se realiza un acoplamiento de sensaciones y asociaciones que progresivamente aumenta la calidad y la complejidad de las combinaciones, lo que enriquece la vivencia musical. El musicólogo considera que

Existe una base teórica para esta consciencia. En el método performativo de comienzos del siglo XIX la música es en primer lugar aprehendida por el cuerpo, al nivel de una sensación anterior a la introspección o ideación o aun la composición. El ejecutante aprende técnica a través de la descomposición de las sensaciones corporales y su reconstrucción en combinaciones progresivamente más complejas (y también con más asociaciones). Esta metodología habla el lenguaje del sensacionalismo (aunque sea en voz baja). (Blasius, 2005, p. 17)

Aunque el ejercicio tenga elementos con los que se construye la música (ritmo, sonido, perfil melódico), en sí mismo no es música. Sin embargo, la obra de arte está más allá de las simples sensaciones y asociaciones que surjan del trabajo de la ejercitación. Esto se puede deducir de la inclusión por parte de Hummel (1838) de fugas, como ejemplo de arte supremo. La exaltación del ejercicio en el Romanticismo pone en evidencia la jerarquía y trascendencia de la obra de arte. Por lo tanto la elaboración de este tipo de métodos establece una relación dialéctica entre presencias y ausencias, entre la conciencia y su contrario. De cierta forma, un método también constituye una propuesta teórica sobre qué es la música. Con el surgimiento de las propuestas técnicas de Chopin y Liszt los métodos dejan de proveer las bases técnicas adecuadas para abordar sus obras, y en el final de la segunda mitad del siglo XIX comienzan a surgir tratados con las bases fisiológicas de la época, escritos por una nueva generación de maestros del instrumento que no necesariamente tienen una carrera interpretativa de trascendencia pero recogen los conocimientos científicos del momento (Blasius, 2005).

El caso de Chopin resulta paradigmático. Cuando se instala en París, el mundo de los pianistas está ampliamente representado por virtuosos conocidos como la escuela de ‘trapezistas voladores’ por su afición a las acrobacias pianísticas y su obsesión con la técnica, que en realidad él llamaba mecanismo, llegando a compararlos con los burros. Para Chopin, ese entrenamiento es completamente inútil, ya que la formación debe basarse en las

dificultades planteadas por las obras de los grandes maestros, debiéndose ir directamente al grano. Estas ideas las plantea en su esbozo para un método de piano que nunca llegó a completarse (Cortot, 1986; Eigeldinger, 1988). La ejecución de Chopin se caracterizaba por una capacidad de matización, de color y de belleza de sonido sin comparación entre las grandes personalidades contemporáneas a él, partiendo de la premisa que al ejecutar expresamos nuestros pensamientos a través del sonido. No estaba interesado en lo que habitualmente se considera técnica por sí misma, no pertenecía a ninguna escuela ni seguía ningún dogma ya que pianísticamente hablando había sido prácticamente autodidacta. Promovía la búsqueda de una posición natural y sin esfuerzo para obtener un sonido bello. Entre otras cosas, rechazaba la búsqueda de igualdad digital, tan en boga en la enseñanza pianística del tiempo, y al contrario buscaba potenciar las características individuales de cada dedo en la ejecución (Walker, 2018). Según los testimonios de sus alumnos, rechazaba la práctica mecánica, con abundantes ejercicios y sin atención a los mismos (Eigeldinger, 1988). Aun así, su influencia pedagógica no fue tan intensa como la de Liszt, dada la clase social a la que pertenecían la mayoría de sus alumnos (Walker, 2018). Este último insistía, según la madre de una alumna en la misma época en la que Chopin se estableció en París, en una expresión musical que “estuviera basada únicamente en sentimientos verdaderos y profundamente sentidos, en una perfecta naturalidad” (March, 1973, p. xiii). Esta necesidad de autenticidad y contacto con el mensaje profundo de la música como punto de partida del desarrollo técnico tiene más exponentes que llegan hasta el siglo XX. La pedagoga inglesa Mathilde Verne (1865-1936), discípula de Clara Schumann (1819-1896), intentaba que sus alumnos sintiesen la música con el fin de provocar en ellos la necesidad de expresar su belleza, y consideraba fundamental establecer una buena relación entre alumno y profesor, desde el conocimiento mutuo para facilitar el desarrollo. También insistía en no practicar de forma mecánica, sino guiados por un ideal de belleza sonora que únicamente se puede alcanzar con el pensamiento y la escucha y que proviene de la unión de la mente y el corazón, lo que ilustra esta línea de trabajo (Lympany y Strickland, 1991). El maestro de Rudolf Serkin (1903-1991), Richard Robert (1861-1924) no era internacionalmente tan famoso como otros profesores de Viena de su época pero se caracterizaba por no tener un método único para todos los alumnos ni formar ‘pianistas’, sino por ser un guía en las profundidades de la música, además de ser muy amable y ayudar en todo sentido, como un padre (Lehmann y Faber, 2003).

Resulta evidente la importancia de la coordinación del movimiento y su cualidad en la ejecución pianística. El ritmo es, en sí mismo, movimiento organizado, tal como afirmó Willems (1993) y está íntimamente relacionado con lo corporal (Alexander, 2007). Esta relación se pone en evidencia en la enseñanza conjunta de la música y la danza hasta el siglo XIX, cuando con la aparición de los conservatorios como institución pública para el aprendizaje de la música, ambas disciplinas se comienzan a abordar de forma separada. Es importante señalar que un compositor barroco difícilmente hubiera podido escribir músicaailable si él o ella no hubieran sabido bailar las danzas en boga. Como consecuencia de esta separación la Enseñanza Musical relegará al cuerpo a un lugar fundamentalmente mecánico, perdiéndose un importante contenido corporal presente hasta entonces. A finales del siglo XIX esta situación se hace evidente, y ante este apremio es Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) quien inicia una reforma que devuelve el cuerpo al lugar que ocupa en los aprendizajes musicales, que involucran su acción. Partiendo de una Educación Musical que involucre la escucha corporal y la vivencia del ritmo en todas sus dimensiones, busca una educación que permita el autoconocimiento, la confrontación con las propias capacidades, el equilibrio y dé respuesta a las necesidades individuales y colectivas (Jaques-Dalcroze, 2000).

Significativamente, al mismo tiempo se producen las primeras formulaciones de técnicas que se alejan en ciertos postulados de los enfoques más mecanicistas, como las de Ludwig Deppe (1828-1890) descritas por Elisabeth Caland (1903), y las de Marie Jaell (1846-1925) alumna de Liszt quien dedicó varias obras a esta temática (Jaell, 1896, 1897, 1904) y aún hoy tiene seguidores (Benoit, Frénéa, Grunwald y Polio, 2010; Guichard, 2004). Estas propuestas tendrán una visión más amplia del funcionamiento corporal, considerando amplios segmentos del cuerpo a la hora de realizar sus análisis y no solo aquellos más evidentes desde un punto visual. En ellas incluyen trabajos relacionados con la relajación y las sensaciones táctiles. Algo similar sucede con los trabajos de Rudolf Breithaupt (1873-1945), que tendrán una enorme influencia posterior y que, en muchos casos, formulará lo que más tarde se conocerá como ‘técnica’, una serie de movimientos coordinados con los segmentos del brazo a aplicar según las necesidades de ejecución usando su peso (Breithaupt, 1909). Algunos de estos enfoques han sido analizados en profundidad en el trabajo de Torres del Rincón (2017).

Ciertamente la concepción de lo que es la técnica del teclado ha cambiado mucho a través de los siglos. En castellano disponemos de la monumental obra de Chiantore (2001), a la que nos referiremos en numerosas ocasiones a través de este trabajo. En inglés, la obra de Gerig (2007) ha constituido un punto de referencia y lo sigue siendo por su valor antológico que permite acceder a los textos más significativos de forma directa. Según Gordon (1995) los instrumentos, su construcción, sus características sonoras y la escritura musical de las obras y sus exigencias, han sido determinantes a la hora de formular los contenidos de los diferentes tratados sobre técnica. Sin embargo, hemos de señalar que en los tratados que van del siglo XV al XVIII se pasa con absoluta naturalidad de los aspectos musicales a los físicos.

Hasta la aparición del piano en el siglo XVIII, los instrumentistas de teclado dominaban varios instrumentos a la vez: el clave, el clavicordio y el órgano. Esta era la formación básica de todos los instrumentistas de teclado, que podían tocar tanto un instrumento como otro sin mayores limitaciones. Sin embargo, la aparición del pianoforte a principios del siglo XVIII planteó nuevas dificultades, ya que este instrumento necesitaba de un control, de una práctica específica para el dominio de acción mecánica que lo diferenciaba de los instrumentos de teclado anteriores. En este sentido es importante destacar lo que señala Kaemper (1965) con respecto a la aparición de los estudios para poder dominar una dificultad técnica específica. No es que no existieran con anterioridad sino que las piezas destinadas a este fin recibían otras denominaciones, como preludio o *solfeggio*, pero no eran tan insistentes en el dominio de un problema técnico como lo son desde entonces, lo que hoy en día conocemos como ‘estudios’. Otro factor a tener en cuenta es la ausencia de homogeneidad en la construcción de instrumentos, lo que obligaba a aproximarse a ellos, en el caso de no conocerlos, con un espíritu indagador que excluía la aplicación de procedimientos ajenos al contexto. Es posible afirmar que era necesario ver cómo sonaba el instrumento y cuáles eran sus posibilidades, ya que lo estándar no existía. Esta actitud de exploración ya exigía en sí misma un cierto espíritu indagador desde el punto de vista corporal.

Con la llegada de la revolución industrial a comienzos del siglo XIX, el piano se convierte en el instrumento doméstico por excelencia. Es entonces cuando comienza la aparición de numerosas obras con “ejercicios técnicos” con el fin de desarrollar la destreza digital y el dominio del instrumento que en muchos casos olvidan al resto del cuerpo, tal como hemos visto en las propuestas de Adam (1805) y Hummel (1838). Como hemos afirmado con anterioridad, es a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando los tratados de pedagogía técnica comienzan a ocuparse de la relajación y de la acción del brazo como condicionante del movimiento digital, lo que constituye una clara reacción al punto de vista mecanicista de las propuestas mayoritarias hasta ese momento. Entre finales del siglo XIX y

principios del siglo XX aparecen las propuestas integradoras de lo corporal y lo mental en los trabajos de Marie Jaell, Ludwig Deppe y Rudolf Breithaupt. Chiantore (2001) destaca que

(...) la importancia de Marie Jaell para la historia de la pedagogía se concentra esencialmente en un punto: el enorme espacio que sus textos dedican al componente sensitivo. Siempre interesada en profundizar en el conocimiento de la relación de la mano y las características psicológicas e intelectuales del alumno, la autora estaba firmemente convencida de que la conciencia de todas las sensaciones -táctiles, auditivas e incluso visuales- es la clave para conseguir una técnica de alto nivel. (pp. 608-609)

Deppe, que no era pianista sino director de orquesta, tuvo una gran influencia en la Pedagogía Pianística gracias a la labor pedagógica de su alumnado. Chiantore (2001) nos revela que lo que le pedía al brazo era “una continuidad de movimiento, en la que predominaran los movimientos curvilíneos y que acompañara el fluir de la música en toda su diversidad” (p. 629).

El caso de Breithaupt es paradigmático ya que sus proposiciones y aportaciones han fecundado muchas de las reflexiones elaboradas a lo largo del siglo XX hasta nuestros días, pudiéndose destacar que las denominaciones que él acuñó son usadas de forma regular en las programaciones de los conservatorios españoles, sobre todo en lo que hace referencia a una “técnica natural”, utilización del “peso” y movimientos “rotatorios”. Chiantore (2001) indica que

(...) el estudio de los diversos tipos de ataque radicaba, para el pedagogo alemán, en la necesidad de relacionar en todo momento la dinámica con la acentuación, tanto regular (distribución de las partes fuertes y débiles del compás) como irregular (acentos sobre disonancias o acordes especialmente significativos), porque sólo una interpretación capaz de crear una sintonía entre el movimiento del cuerpo y el fluir de la música puede presentarse como la proyección de una técnica ‘natural’. Con Breithaupt, conceptos como ‘actividad’ y ‘pasividad’, ‘movimientos ascendentes’ y ‘movimientos descendentes’, ‘tensión’ y ‘distensión’ alcanzan una dimensión casi filosóficas (...). (p. 684)

La pianista inglesa Susan Tomes (2018) señala de forma sugerente que el uso del peso en la ejecución pianística es similar al de cualquier otra situación cotidiana en el que lo usamos y no requiere un aprendizaje especial. El conocimiento de los grupos musculares en uso no garantiza una acción adecuada. En la misma época de la elaboración de propuestas pedagógicas de Breithaupt, uno de sus modelos para ellas, el gran pianista Artur Schnabel (1882-1951), cuestionaba su utilidad (Schnabel, 1988). En nuestro caso el especial interés que nos despierta el trabajo de Marie Jaell (1896; 1897; 1904) se debe a su profunda búsqueda de la íntima relación entre mente y cuerpo de una forma científica y trasladable a la Pedagogía Pianística. Como hemos dicho, sus aportaciones han permanecido como una línea de trabajo mantenida hasta nuestro tiempo, lo que no deja de llamar la atención dado que los conocimientos neurofisiológicos actuales distan mucho de los que ella pudo disponer. Cabe señalar la especial importancia que le dedica a las sensaciones táctiles, aspecto trabajado especialmente en la Eutonía.

Todos estos trabajos aparecen en el momento en que el concepto de ‘relajación’ parece adquirir el cariz de un talismán. La relajación puede referirse tanto a aspectos mentales como musculares. Según Payne (2002) la relajación tiene tres objetivos: proteger al cuerpo de desgastes innecesarios, constituir un tratamiento para aliviar el estrés y las dolencias asociadas

a él y proporcionar recursos técnicos que ayuden a clarificar la mente en caso de dificultad. Tanto la musculatura esquelética como el sistema endocrino y el sistema nervioso autónomo están implicados en la regulación de los estados de tensión y relajación. También los estados psicológicos influyen en nuestro nivel de tensión, pudiendo ser nuestras interpretaciones y percepciones (teorías cognitivas), conductas y comportamientos sociales (teorías conductuales), o una conjunción de ambas mediante el auto-diálogo interior (teorías cognitivo-conductuales). Algunas teorías de la relajación se basan en una concepción unitaria de la persona, como las de Benson y Jacobson (Payne, 2002), y se considera a la relajación un método eficaz para reducir los efectos del estrés. Según Lichstein (1988, cit. en Payne, 2002) estos métodos tienen algunos rasgos en común:

- Buscan una modificación cognitiva para que el pensamiento propicie conductas mejoradas.
- A través de la relajación, permitir la reducción de la estimulación que recibe el organismo.
- Educar en habilidades sociales y la autoafirmación que permitan una mejor actividad interpersonal.
- Educar en la auto-observación como medida de control del estrés.
- Muchos métodos de relajación no requieren una preparación específica de larga duración para la persona que los imparte, a diferencia de los métodos de educación somática que veremos más adelante.

Sin embargo, todas estas aportaciones son muy posteriores a la realización de las propuestas mencionadas anteriormente. Es importante destacar que al mismo tiempo que se producen estas aportaciones teórico-prácticas a la enseñanza del piano, se inicia una silenciosa revolución en la enseñanza con respecto al uso y la vivencia del cuerpo. Los primeros planteamientos en este sentido son los realizados por F. M. Alexander a principios del siglo XX, que desarrolla lo que posteriormente será conocido como la 'Técnica Alexander' y Elsa Gindler, quien desarrolla un sutil trabajo sobre la respiración y el movimiento. A partir de los años '30 Gerda Alexander (sin relación con el anterior) enseña los principios de lo que se conocerá más tarde como 'Eutonía'. Estos movimientos de renovación pedagógica están muy relacionados con el desarrollo de nuevas formas de danza y el asentamiento de las propuestas de Jaques-Dalcroze. A ellos se suma, a partir de los años '50, la propuesta de Moshe Feldenkrais que crea su propia metodología de conciencia corporal y del movimiento. Es necesario señalar que no son los únicos que lo hacen pero si los que más trascendencia han tenido en la pedagogía de las artes. F. M. Alexander desarrolla su trabajo a partir de sus experiencias como actor y Gerda Alexander desde las suyas en la danza y la pedagogía de la música y el movimiento. En el caso de Moshe Feldenkrais, fecundan su trabajo su formación como ingeniero e investigador y sus prácticas deportivas. En los tres son determinantes sus circunstancias vitales (Eddy, 2017; Johnson, 1995; Knaster, 1996).

Una de las características que une a estas tres técnicas es que proceden de forma holística teniendo en cuenta la totalidad de la persona, a diferencia de como lo hacen muchas pedagogías pianísticas que desmenuzan una serie de procedimientos complejos para luego tratar de unirlos, es decir, que parten de una visión mecanicista originada en parte, tal como señala Laor (2016), en los comienzos de la Pedagogía Pianística del siglo XIX. Pensamos que el primer enfoque nos ofrece una visión más integradora y potencialmente de mayor desarrollo humano, ya que, por otro lado, los más grandes pedagogos musicales han buscado trabajar el fenómeno musical de forma global, buscando la integración de todos los factores

intervinientes. Inclusive, unas de las aportaciones más significativas a la pedagogía musical del siglo XX, la de Maurice Martenot se caracteriza por el valor que otorga a la relajación de forma metodológica dada la disponibilidad corporal y espiritual que proporciona para la actividad musical (Martenot, 1993).

Nuestra experiencia personal nos indica que esta concepción de la técnica como encadenamiento de movimientos predomina mayormente en los contenidos curriculares de los conservatorios del estado español, tal como señala la legislación vigente. Sin embargo, nuestro proceso de aprendizaje, que compartimos con otros colegas, nos indica lo altamente contradictorias que pueden llegar a ser este tipo de concepciones, y cómo pueden bloquearnos para alcanzar nuestros objetivos musicales. Por ejemplo, las indicaciones de mantener la mano relajada y dejarla caer para mantener una posición fija o realizar diferentes tipos de ataques (de dedo, palma o brazo) como si esos segmentos fueran independientes del resto del cuerpo. No obstante, tuvimos un contacto temprano con otra forma de concebir el aprendizaje pianístico, que incluía una metodología de Educación Somática llamada *Sistema para el movimiento consciente* desarrollada por Fedora Aberastury a partir de las enseñanzas de Claudio Arrau, que nos permitió una evolución más natural y coherente de nuestras posibilidades técnicas (Aberastury, 1991; Mabel, 2001; Suárez, 2004). Sin embargo, la dificultad que nos planteaba esta enseñanza era que no podíamos comprender por qué funcionaba y cómo podía ser transmitida, ya que las explicaciones que se nos daban muchas veces daban paso a más incógnitas.

Hemsey de Gainza (2002a) se constituye, por su trayectoria y trabajos, en la principal representante de una educación instrumental actual, en la que se respeta los procesos naturales de la persona y actualizan los procedimientos. En este sentido considera que

La educación tradicional también se centró intensamente en la enseñanza de la técnica. Diríamos que las dos funciones fundamentales fueron: cómo proceder para leer la música escrita y, luego, como mover los dedos para poder ejecutar. La técnica consistió, a menudo, en un conjunto no siempre coherente, de indicaciones acerca de la manera de tocar, referidas casi siempre aspectos parciales que se inculcaban desde afuera. (p. 148)

Si bien son muchos los pedagogos que han reflexionado e investigado sobre lo que sucede físicamente cuando aprendemos a tocar el piano, no conocemos otra trayectoria indagadora en la técnica del piano unida al proceso de musicalización como la de Hemsey de Gainza:

Al pedagogo contemporáneo le preocupa, en cambio que el proceso educativo-musical se realice desde adentro. Su mayor responsabilidad consistirá, pues, en rescatar e integrar todos aquellos aspectos musicales e individuales que fueron descuidados por la educación tradicional. (Hemsey de Gainza, 2002a, p. 148)

A continuación presentamos algunos ejemplos de lo que se considera enseñanza tradicional, seguidos de las observaciones que realiza Hemsey de Gainza a fin de resaltar el contraste. No consideramos inválidas todas las propuestas, sino que después de todo lo vivido y desarrollado en el siglo XX pensamos que los procesos deben ser transitarse de otras formas. Sin embargo, el concepto de escuela pianística en sí mismo es problemático:

Una escuela técnica consiste, por lo común, en un ‘paquete’ de reglas e instrucciones precisas y graduales que supuestamente surgen o se apoyan en ciertos principios fundamentales que, por lo general, han caído en el olvido con el

transcurso de los años. Toda escuela técnica tiene entonces su propio ‘dogma’ que, por lo general, no podrá ser criticado ni sometido a comprobación por ninguno de sus adherentes. El músico que ha adoptado una determinada escuela suele, a menudo, reaccionar como los miembros de ciertas comunidades religiosas que se encierran para protegerse de cualquier influencia externa e, incluso, de cualquier objeción que pudiera originarse su propio pensamiento. Hablando en términos psicológicos, podríamos decir que elabora ‘defensas’ que le permiten mantener la calma y también la omnipotencia (ya que piensa que su técnica es, indiscutiblemente, la mejor de todas). De este modo es incapaz de ver, escuchar, pensar, entender, a pesar de tener ojos, oídos y un buen cerebro. Probablemente se sentirá terriblemente incómodo cuando escuche algún comentario de tipo crítico acerca de su técnica; algunas veces, reaccionará atacando a su ‘enemigo’, como si su propia vida, su madre o su religión se encontraran en peligro. Otras veces, pondrá en movimiento su aparato de ‘defensas’ para permanecer calmo e indiferente frente a lo que se dice a su alrededor o lo que le ha sido expresado directamente a él. (Hemsey de Gainza, 2002, pp. 156-157)

Walter Giesecking (1895-1956) fue considerado el mejor exponente de la enseñanza de Karl Leimer (1858-1944), un pedagogo poco ortodoxo para la época, por poner el acento en el trabajo mental más que en el manual. Juntos escribieron dos pequeños tratados que fueron publicados por primera vez en Alemania en los años 1931 y 1938 (Leimer y Giesecking, 1950, 1951) y siguen reeditándose hasta el día de hoy. Giesecking destaca que Leimer entrena al alumno en el autocontrol desde el principio y le demuestra cómo tiene que escucharse a sí mismo, lo que para él constituye el factor de mayor importancia en todo el estudio musical. Para estos autores “la capacidad de escuchar la propia ejecución con sentido crítico y de mantener constantemente bajo control el toque propio, debe ser desarrollada sistemáticamente con la más extrema concentración” (Leimer y Giesecking, 1950, p. 14). Para poder entrenar el oído de la forma adecuada es necesario que la pieza de música que se va a estudiar se conozca perfectamente y recomienda el estudio mental de la pieza a través de la visualización. La memoria también debe entrenarse (la de Giesecking era prodigiosa). Al tocar el piano deben eliminarse todos los movimientos innecesarios y también toda tensión innecesaria. Algunas de sus recomendaciones son:

El alumno debe aprender en primer lugar a sentir conscientemente el relajamiento de los músculos del brazo, tal como se establece involuntariamente al caminar en la forma corriente. (...) Durante la ejecución los dedos deben conservar en general la ligera curvatura natural, evitando toda flexión hacia dentro. (...) Otro punto importante por el cual se distingue mi manera de tocar de las que en general se practican, consiste en evitar todos los movimientos inútiles en el cual mi toque difiere de todos los que se ven habitualmente, consiste en la eliminación de todos los movimientos innecesarios. (Leimer y Giesecking, 1950, pp. 15-16)

Como podemos observar, se exige desde un principio el autocontrol, la escucha crítica, el estudio mental, la visualización, eliminación de movimientos innecesarios, eliminación de tensión, relajación del brazo como cuando se camina, una posición determinada para los dedos la mayor parte del tiempo (curvados). Sin embargo, no se especifica cómo adquirir todas estas habilidades. En cambio, para Hemsey de Gainza (2002a) primero hay que descubrir el instrumento que se toca, como todo niño descubre su propio cuerpo:

Un buen contacto físico con el instrumento es fundamental en el vínculo musical. Al comienzo, este contacto deberá ser directo, sin interferencias de ningún tipo, como podrían serlo una partitura, indicaciones o reglas de carácter técnico. Solamente de este modo se logrará establecer un proceso natural de crecimiento, basado en las necesidades del estudiante en su propio ritmo de aprendizaje. (p. 156)

En el siguiente párrafo podemos observar una propuesta práctica de Leimer y Giesecking (1950) y el nivel de exigencia que plantea:

Para las sextas del estudio que estamos considerando, los dedos 1 y 5 deben mantenerse firmes pero en forma tal de evitar en absoluto toda rigidez. La curvatura de los dedos es precisamente –como ya hemos dicho– la que se establece al caminar con los brazos colgando. La muñeca debe mantenerse firme pero no más de lo que es necesario para que quede, junto con el antebrazo, paralela a la superficie del teclado. Naturalmente no se trata en ningún caso de una firmeza rígida. El codo debe igualmente mantenerse firme, de modo que todo el brazo sea levantado únicamente por la articulación del hombro. Lo levantamos hasta la altura necesaria para que los dedos 1º y 5º, firmes, estén a unos cinco centímetros por arriba del teclado. El ataque se produce entonces mediante la llamada caída libre (según Deppe), y en tal forma que la tecla descienda hasta “tocar fondo”, según la expresión atribuida a Antonio Rubinstein. Así pues, el brazo debe, por así decir, descansar cada vez sobre la tecla. (...). (p. 19)

Creemos que todas estas indicaciones son difíciles de seguir, más para un estudiante de nivel inicial. Ciertamente no se tiene en cuenta el proceso personal del alumno, ya que además se solicita cumplirlas con la máxima sumisión y precisión. En cambio Hemsy de Gainza (2002a) propone que:

El método contemporáneo es consciente, integral y ecléctico: apela al afecto, a la técnica pura (cuerpo-mente), al intelecto y a la sensibilidad estética. Transmite una técnica funcional que se adquiere desde adentro hacia afuera y no constituye un fin en sí mismo, sino en relación con el resultado estético y sonoro. Trata de desarrollar, a través de un repertorio amplio y graduado, una capacidad expresiva verdadera y madura, y no un mero maquillaje o máscara musical. Aspirar a dar una formación musical sólida que estimule la capacidad de atención y concentración, el desarrollo de la memoria inteligente y la adquisición de un bagaje de conocimientos en estrecha relación con la práctica musical. (pp. 151-152)

Si bien se considera que “el relajamiento es tan importante porque sólo el brazo relajado puede convertir sin trabas en movimiento de los dedos los impulsos que parten del cerebro” (Leimer y Giesecking, 1950, p. 20), en ningún momento se especifica cómo debe adquirirse y gestionarse, y “ante todo el discípulo habrá aprendido a exigir mucho de sí mismo, y a darse cuenta cuán difícil es también tocar en la forma más perfecta posible una pieza tan sencilla, que está escrita para principiantes y niños” (Leimer y Giesecking, 1950, p. 21). Esto no es precisamente una invitación para hacer música en la medida de las propias posibilidades. Eso no quita que muchas de estas indicaciones sean objetivos deseables a largo plazo, pero tal como sea plantean se convierten en serias limitaciones para el desarrollo de un proceso dinámico y vital de aprendizaje.

A las técnicas tradicionales pareciera no importarles demasiado cómo soy yo hoy, cuán burdo y cuán rústico soy, puesto que sólo tienen en la mente como debería ser. Por eso, ni siquiera se detienen a escuchar lo que hago. Cada vez que me expreso y ‘golpeo’ el piano, porque todavía soy un niño, inhiben mi expresión diciéndome: ‘No. Hay que hacer así.’ Y, sin explicaciones, me enseñan este bonito estereotipado, ese bonito maquillado, como todo lo que se trata de imponer desde afuera; porque hay un punto al cual debo llegar sin que exista ninguna idea clara y, sobre todo, ninguna justificación del camino para recorrer. (Hemsey de Gainza, 2002a, p. 149)

Como indica Yu (2010) con respecto a los corredores, los que quieren mejorar su rendimiento normalmente suelen seguir dos tipos de recomendaciones: la primera es probar con un nuevo régimen de entrenamiento, la segunda mejorar su técnica. Este tipo de consignas se basan en la creencia falsa de que practicando lo que uno ya sabe se mejorará de forma general. Sin embargo, ninguno de estos dos caminos nos aportará una mejora en la eficiencia mecánica, amén de que seguir una indicación técnica de forma exacta es muy difícil. De esta forma se continúa con el camino que ya se conoce, el que no nos permite mejorar la mecánica. Es algo semejante a lo que ocurre con lo que se considera la técnica pianística. Estas observaciones no quitan mérito a los logros artísticos de Walter Gieseking. Sin embargo, constatamos que los procedimientos pedagógicos planteados en los libros escritos junto a Leimer, que tuvieron una amplísima difusión en lengua española desde el momento de su publicación en 1950 y 1951, son demasiado idealizados y alejados de los planteamientos más actuales.

Joan Last (1972), pedagoga inglesa del siglo XX alumna del gran maestro y tratadista Tobias Matthay (1858-1945), recomienda para una primera clase de piano:

1. Charla e introducción al piano.
2. La posición al sentarse, posición de las manos y ejercicio introductorio.
3. Encontrar las notas en el teclado.
4. Tres ejercicios técnicos pequeños.
5. Trabajo auditivo.
6. Lectura a primera vista.
7. Una pieza. (p. 16)

Nuevamente se propone enseñar qué es lo correcto, evitando malos hábitos desde un principio, lo cual es muy importante, pero sin tener en cuenta el proceso personal. Sin embargo, ¿es posible utilizar el peso conscientemente desde el primer momento como propugna Last? Resulta de interés lo que señala la pianista inglesa Moura Lympany (1916-2005) sobre Matthay, de que en una sola clase con él se aprendía más que en todos sus libros, a pesar de la gran importancia que han tenido para la Pedagogía Pianística del siglo XX, como veremos más tarde (Lympany y Strickland, 1991). Para Langer (2016) una vez que una persona procesa una información de forma incondicional, se corre el riesgo de no reconsiderarla de forma actualizada y crítica, de ahí la importancia de una actitud sensible y abierta en el aprendizaje.

Según el virtuoso ruso Joseph Lhévinne (1972), que vivió entre 1874 y 1944, la notación se debe enseñar de forma completa en la primera lección. ¿Es posible y deseable hacer esto en una clase en nuestra época? También señala que es común encontrarse con alumnos que tocan obras maestras del repertorio pianístico y, sin embargo, no tienen ni idea de en qué tonalidades están tocando o no comprenden las modulaciones por la que transita la obra, lo que implica una carencia en la comprensión y el manejo del lenguaje musical.

Lhevinne (1972) considera que se deben aprovechar los diferentes estados anímicos para influir en el tono muscular de ejecución según sea necesario:

El ejecutante puede pensar estados anímicos y condiciones para su brazo y para sus dedos. Su actitud mental significa mucho para la cualidad de su toque. De la misma forma en que la voz inmediatamente refleja en su color las grandes emociones de alegría, dolor, pena, desprecio, vulgaridad y horror, así también los dedos y el brazo responden una forma similar a las emociones. (p. 26)

El trabajo de Jacobson (2006) es el más reciente de los que consideramos aquí y, sin embargo, está impregnado de concepciones tradicionales con respecto a la técnica pianística. Según esta autora americana, aprender a tocar el piano implica el aprendizaje de conceptos y habilidades (¿en este orden?) escuchando, leyendo, organizando el movimiento al tocar, escribiendo y analizando. Considera que desde la primera lección se debe poner el acento en una aproximación física correcta al piano: “los alumnos pueden aprender cómo los dedos bajan las teclas y como el dedo, la mano y el brazo trabajan todos juntos para crear el sonido” (Jacobson, 2006, p.85). Se aprende a manejar el cuerpo de forma correcta a través del cuidado de una buena postura, el cultivo de la posición natural de las manos y de los dedos, los movimientos de todo el brazo, el movimiento descendente coordinado de los dedos y el brazo, la independencia digital y su coordinación, la independencia entre la mano y su coordinación, la formación de un arco resistente en los nudillos y la educación de los dedos para que descansen sobre las teclas cuando no tocan. Todo esto se aprende desarrollando diferentes habilidades técnicas a través de ejercicios con un contenido musical adecuado (Jacobson, 2006).

Jacobson (2006) define la técnica como “ser capaz de hacer lo que uno quiere al teclado cuando uno lo quiere hacer” (p.155). Según esta autora, una buena técnica permite que el alumno produzca un sonido adecuado a lo que desea proyectar según le solicita la música, de forma confortable y sin esfuerzo excesivo. Para que exista una técnica ‘fácil’ y poder producir un sonido bello todos los elementos de acción deben estar coordinados (dedos, manos, brazos) de forma natural. Considera que los movimientos correctos para una ejecución eficiente pueden ser enseñados desde el primer momento y reforzados con posterioridad. Hay que tocar el piano con naturalidad y lo primero que afecta a esta forma natural es cómo nos sentamos, la alineación natural del cuerpo y su equilibrio, que en la posición sentada debe apoyarse sobre los isquiones. Es importante ajustar la altura del taburete a los diferentes alumnos y proveerlos de banquitos para los pies en caso de ser necesarios. No se debe perder la alineación para alcanzar los extremos del teclado sino que es la cadera la que debe adaptarse.

Los niños desarrollan la coordinación de los músculos largos antes que la de los pequeños que se encuentran en los dedos. Por lo tanto cuando comenzamos a tocar deberíamos comenzar con el brazo entero. El uso de todo el brazo precede al toque legato. (Jacobson, 2006, p. 157)

Las nuevas concepciones técnicas desafían esta visión:

El principal problema de la ejecución pianística consiste -como en la mayor parte de los instrumentos- en aumentar la eficacia de los dedos (motricidad fina) mientras el cuerpo, aparentemente pasivo, mantiene un tono óptimo que permite la libre circulación de la energía antes de y entre los tres principales puntos de apoyo (pies-suelo, isquiones-silla, dedos-teclado. (Hemsey de Gainza, 2002a, p. 160)

Sin embargo, Jacobson (2006) considera que

El uso adecuado del mecanismo de toque (brazos, manos, dedos) y la producción de un sonido bello son más importantes para el estudiante principiante que tocar legato. Una vez que el estudiante domine el uso del brazo, la mano y los dedos, produzca un sonido lleno y consistente, el toque legato se desarrollará naturalmente. (p. 157)

Pero podemos preguntarnos si realmente es esto lo que ocurre

Se pueden tocar piezas de una sola línea para principiantes con todo el brazo con el dedo dos o con el dedo tres todas las notas. Los alumnos deben tocar cada nota exactamente de la misma forma, utilizando todo el brazo para producir un sonido rico. Más adelante, las piezas pueden ser tocadas con la digitación apropiada, produciendo un sonido lleno usando los mismos movimientos. (Jacobson, 2006, p. 157)

Hemsey de Gainza resalta (2002a) que se comienza desde el lugar del que parte el alumno, que nunca es cero, siguiendo una evolución natural análoga a otros procesos, “siempre con vida y con verdad; aunque no haya precisión ni maestría, se maneja el cuerpo, se expresan sentimientos, se comprende” (p. 151).

Hoy se pide en todos los campos educativos algo fundamental: probar, experimentar, para poder sentir y coger mejor el camino, el propio camino. En la educación instrumental aún no se ha generalizado esa actitud lúdica que se ha convertido ya en algo insoslayable, por ejemplo en la enseñanza de las ciencias. El maestro debería pensar la manera de reponer esa cuota de experiencia que algunas personas no han tenido, para restablecer el equilibrio su *relación con el instrumento*. (Hemsey de Gainza, 2002a, p. 150)

Jacobson (2006), en cambio, recurre a los recursos de pedagogos anteriores como la caída libre con rebote.

El brazo se levanta sin involucrar el hombro por la cintura escapular (los huesos superiores de la espalda que se conectan con los hombros). El brazo entero se mueve libremente desde la articulación del pecho sin levantarse o llegar a algún lado con la ayuda de los hombros. No existe ninguna contracción de ningún músculo inmediatamente antes y durante la caída; el brazo debería simplemente moverse hacia arriba sin esfuerzo y luego caer. Estos ejercicios permitirán a los alumnos dejar que la gravedad haga su trabajo. (pp. 157-158)

¿Es esto lo que sucede verdaderamente? ¿Es así como se deja a la gravedad hacer su trabajo? Nos llama la atención la semejanza con la indicación anteriormente citada de Leimer y Giesecking (1950).

Jacobson (2006) considera que los sonidos fuertes se realizan dejando caer el brazo y el dedo rápido y los suaves dejándolos caer más lentamente. Considera que es difícil tocar suave y rápido al mismo tiempo. Advierte de la posibilidad no deseada de contracción del brazo en los sonidos fuertes y la retracción del mismo en los sonidos suaves. Para ella, usar la fuerza o únicamente los dedos en la producción de sonidos fuertes produce un sonido duro. Fraser

(2011) no estaría de acuerdo con esta afirmación. El brazo también se usa en el toque *non legato* y *staccato*, y según la autora el *non legato* es el toque que menos esfuerzo físico de ejecución requiere. Pero una vez más podemos cuestionarnos la verdad de esta afirmación. Las ligaduras de dos notas requieren una caída y una elevación. También se vuelve a repetirla consideración de que la forma correcta de la mano en el piano es la que se tiene cuando los brazos cuelgan naturalmente al costado del cuerpo.

Desde la participación activa y la adhesión del niño, Hemsy de Gainza (2002a) concede una gran importancia al autoconocimiento en general y, en especial, al trabajo somático:

Recomiendo insistentemente a mis alumnos -niños y jóvenes que vienen a aprender piano, y también maestros interesados en actualizar sus conocimientos y la práctica de la práctica instrumental- que se ocupen muy especialmente de su cuerpo y, en lo posible, traten de concurrir a clases de ‘sensopercepción’, ‘gimnasia consciente’ o ‘expresión corporal’ y, por supuesto, cuando sea posible, de “eutonía”. Pero, además de todo eso, nosotros realizamos algunos ejercicios específicos en el teclado y fuera de él, cuyo propósito es aumentar la conciencia corporal del estudiante al mismo tiempo que ejercitar cierta conducta física directamente relacionada con la ejecución pianística. (pp. 162-163)

El trabajo de donde extraemos la cita anterior fue publicado por primera vez en 1982. No es fácil encontrar una cita análoga en la literatura pedagógica específica. Nosotros no lo hemos logrado. Sin embargo, en un trabajo de claro carácter humanista con respecto a la Enseñanza Instrumental, Seymour Bernstein (1981) señala acertadamente

Cuanto más completamente desarrolla uno su talento, mayores serán las potencias de uno en todos los demás aspectos de la vida. Este me pareció el verdadero propósito de estudiar música: unirnos a nosotros mismo con nuestros dones especiales, de tal manera que uno le agregara fuerza al otro. Fue este pensamiento el que me llevó a un descubrimiento muy importante: la práctica y la interpretación de la música pueden promover la autointegración. (p. 4)

La complejidad de la tarea musical es reconocida inclusive por grandes especialistas que se ocupan del estudio de la interpretación musical desde la Medicina. Tal es el caso de Frank R. Wilson, neurólogo estadounidense que desarrolló gran parte de su carrera profesional trabajando con músicos e investigando los problemas neuromusculares de los intérpretes. Él mismo publicó en 1986 un relato de sus experiencias de aprendizaje musical como adulto (Wilson, 1986). En 1998 apareció *The Hand*, trabajo que consideramos extraordinario, que en el año 2002 fue publicado en España bajo el título de ‘La mano: de cómo su uso configura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana’ (Wilson, 2002). En esta obra se estudia la evolución del hombre y su desarrollo cerebral a partir de la capacidad de la mano de actuar de forma prensil. Al mismo tiempo es un estudio en profundidad sobre diferentes formas de aprendizaje. El mismo Wilson nos cuenta cómo la motivación para desarrollar su investigación parte de la observación del estudio del piano de su hija comprendiendo que solo podría explicar lo que hacía si él también lo intentaba. Se dio cuenta que pasados los 40 años de vida y, a pesar de su formación de neurólogo, nunca había prestado verdadera atención a lo que sus manos hacían hasta comenzar a aprender a tocar el piano. Ya expresábamos en un trabajo anterior la siguiente consideración:

En el caso del aprendizaje instrumental, la organización corporal del alumno juega un papel decisivo. Entendemos por organización corporal las capacidades

de movimiento y su regulación en la acción. Éstas a su vez están determinadas por las propias experiencias del sujeto en todos los campos desde su nacimiento y delimitan el abanico de posibilidades motrices de toda persona. De ahí la importancia de que las intervenciones pedagógicas del profesor sean adecuadas y necesarias a la persona con la que trabaja. De esta forma se potencia el bienestar general del individuo y la plenitud del proceso educativo. (Gillanders y Candisano, 2014, pp. 32-33)

Para un músico lo que hace y produce depende de sus posibilidades corporales, no solo de los segmentos que se mueven y son visibles exteriormente, sino también de las relaciones psicospaciales y psicotemporales. Como afirma Dewey (1949)

Como la percepción de la relación entre lo que se hace y lo que se padece constituye el trabajo de la inteligencia, y como el artista controla el proceso de su obra, captando la conexión entre lo que ya ha hecho y lo que debe hacer después, es absurda la idea de que el artista no piensa de modo tan intenso y penetrante como el investigador científico. Un pintor debe conscientemente padecer el efecto de cada toque de pincel, o no será consciente de lo que está haciendo y del estado en que se encuentra su trabajo. Además, debe ver cada conexión particular del hacer y el padecer en relación con el todo que desea producir. Aprender tales relaciones es pensar, y uno de los modos más exactos de pensamiento. La diferencia entre la pintura de diversos pintores se debe mucho más a las diferencias de capacidad para conducir su pensamiento que a las diferencias de sensibilidad al color o a las de destreza en la ejecución. Con respecto a las cualidades básicas de las pinturas, su diferencia depende más de la aptitud de la inteligencia para fijarse en la percepción de relaciones, que de ninguna otra cosa, aunque naturalmente la inteligencia no puede separarse de la sensibilidad directa y está conectada, aunque de un modo externo, con la habilidad. (p. 43)

Como podemos ver en esta magistral cita, Dewey se refiere principalmente a las artes plásticas pero consideramos que lo que afirma sobre la relación del todo y las partes con la conciencia en el trabajo artístico es aplicable a cualquier otro lenguaje artístico. Dewey rescata la filosofía de los objetos remotos y abstractos según Vākavā (2012, p. 87) para acercarla a la práctica como 'la inteligencia en acción'. La conexión entre percepción de relaciones, sensibilidad y habilidad es también aplicable a lo que sucede en la ejecución instrumental. En síntesis, podemos afirmar con Spatz (2015) que manejar una técnica es poseer una serie de conocimientos de todo tipo que estructuran una práctica.

En este sentido, Wilson (2002) reconoce cuál es el papel que juega la implicación personal en el aprendizaje:

(...) cuando un deseo personal nos impulsa a aprender a hacer algo bien con nuestras manos, se inicia un proceso extremadamente complicado que dota al trabajo de una fuerte carga emocional. Las personas cambian, al parecer de manera significativa e irreversible, cuando se funden el movimiento, el pensamiento y la sensibilidad durante la búsqueda activa y a largo plazo de los objetivos personales. (p. 19)

Es difícil encontrar un planteamiento como el que realiza Wilson (2002) sobre la relación entre aprendizaje, conocimiento y corporeidad, ya que plantea el núcleo de la problemática de esta triple relación:

Si bien es verdad que la mano no emerge sin más del extremo de la muñeca, no es menos cierto que el cerebro no es un centro de mando que flota libremente en su cómoda cabina craneal. El movimiento corporal y la actividad cerebral son funcionalmente interdependientes, y su sinergia está tan poderosamente formulada que ninguna ciencia o disciplina puede explicar por sí sola la destreza o la conducta humanas. De hecho, no es nada obvio que ésta sea una cuestión científica. La mano está tan ampliamente representada en el cerebro, sus elementos neurológicos y biomecánicos son tan propensos a la interacción y la reorganización espontánea, y los motivos y esfuerzos que dan lugar a los usos individuales de la mano tienen unas raíces tan profundas y extensas, que debemos admitir que estamos tratando de explicar un imperativo básico de la vida humana. (p. 23)

Las personas que desarrollaron las técnicas corporales se basaron en las experiencias empíricas del concepto que expresa Wilson (2002) con respecto a la ubicación cerebral, ya que para él, el cerebro no está solo en la cabeza sino que se extiende al mundo exterior a través de todo el cuerpo. Aunque cada segmento del sistema nervioso tiene una delimitación espacial (cerebro, médula espinal, nervios periféricos, etcétera) “el cerebro es mano, y la mano es cerebro, y su interdependencia lo incluye todo, hasta los cuarks” (Wilson, 2002, p. 23). Según este autor aunque estudiemos los hemisferios cerebrales y obtengamos localizaciones especializadas no podemos comprender por este camino cómo funcionan unidos a través de nuestra atención y los cambios que se producen ante cada combinación única. “El lenguaje no consiste sólo en palabras, semántica, sintaxis. Es también melodía y, a veces, danza” (Wilson, 2002, p. 306). La psicóloga canadiense Louise Barrett (2011) considera que lo que realmente cuenta como comportamiento ‘inteligente’, en el sentido que habitualmente lo entendemos, es cómo los seres vivos pueden negociar los límites de su corporeidad y el mundo en el que viven: “cuanto más negociable es el cuerpo, y cuanto más involucran al mundo los circuitos conductuales, mayor flexibilidad conductual hay, y entonces, más ‘inteligentes’ vemos” (p. 222).

Cobb (2020) afirma que en realidad no existe una teoría única de la función cerebral, ni siquiera para los organismos más elementales, porque el cerebro no es una única cosa e incluso los científicos tienen dificultades para definirlo con precisión. Recoge la observación de que el cerebro es una estructura integrada y evolucionada con diferentes partes que aparecen en diferentes momentos de la evolución y adaptadas para resolver diferentes problemas, pero considera que nuestra comprensión actual de su funcionamiento es extremadamente parcial.

En el mismo sentido, y desde la perspectiva de la ontología somática, el filósofo Jeffrey Maitland (1995) afirma

(...) mi experiencia es que la transformación, a cualquier nivel que ocurra, desde la psicológica a las experiencias creativas o la iluminación espiritual, es siempre un evento corporal. Esta afirmación puede resultar extraña a muchas personas. La evolución del pensamiento occidental durante 2000 años ha dado lugar a un marco conceptual que representa y objetiva la realidad como una colección de varias clases de objetos interactuando casual y mecánicamente. No resulta sorprendente entonces, que asumamos erróneamente, sin pensarlo siquiera, que el yo o alma es algo completamente diferente y separado del cuerpo, y que este se vea como algo meramente físico o, peor aún, ‘una máquina blanda’. En este contexto, es difícil no ver el cuerpo como algo irrelevante o un obstáculo para la transformación. En mi experiencia es descubierto que el cuerpo no es una mera

cosa entre otras del mundo objetivo y tampoco una máquina blanda. Más bien, nuestro yo humano es psicoespacial, de orientación psicotemporal y por tanto la transformación de todo el ser, a cualquier nivel que ocurra, es siempre un evento corporal. (pp. xv-xvi)

Que pongamos de relieve estas consideraciones no significa en absoluto que no tengamos en cuenta los aportes que desde la neurociencia se realizan a cualquier campo, en este caso el educativo. Sin embargo es necesario observar en algunos casos la precariedad del traslado de las conclusiones obtenidas en los laboratorios a la práctica pedagógica. Tal es el caso del trabajo sobre los hemisferios cerebrales que algunos pusieron en duda en el momento en que fueron formulados y el tiempo les ha dado la razón. Ya a comienzos del siglo XXI, Flohr y Hodges (2002) se lamentan de esta problemática, especialmente del traslado de los descubrimientos de la neurociencia a la pedagogía musical a pesar de los grandes avances que se habían hecho en los últimos 10 años. Desde entonces hasta el día de hoy los avances han sido mayores y comenzamos a tener un corpus de conocimientos más significativo para nuestra investigación. Sin embargo, Harris (2014a) basa sus presupuestos didácticos sobre esta premisa de las diferencias hemisféricas cerebrales. Hoy sabemos que la naturaleza del cerebro es integrada y compuesta al mismo tiempo, pero nuestra comprensión de él en un futuro parece estar fragmentada y conformada de diferentes explicaciones para las diferentes partes (Cobb, 2020).

Flohr y Hodges (2002) plantean un fenómeno que desde las disciplinas de trabajo corporal se resuelve de forma empírica

¿El cerebro y la mente son lo mismo o se trata de entidades separadas? Desenredar este nudo gordiano esta fuera del alcance de este capítulo. Algunos investigadores trabajan desde el punto neurológico, ocupándose de los procesos fisiológicos exclusivamente. Otros lo hacen desde perspectivas cognitivas o mentales. La ciencia neurológica moderna está comenzando a cubrir esta separación. El concepto de psiconeuroinmunidad es uno de los que reconocen las interacciones entre mente, cerebro y cuerpo. La música es un fenómeno que desde luego surge de la interacción de los tres. (p. 991)

Algunos de los descubrimientos que estos autores señalan con respecto a la neurobiología musical estudiando animales se refieren a la importancia de las alturas absolutas, de los sonidos distintivos de cada especie y la poca memoria musical que poseen. Según las investigaciones, la biofonía (sonidos de la naturaleza) ha tenido una influencia decisiva en el desarrollo de la musicalidad humana. Imitando estos sonidos habríamos comenzado a elaborar, extender, sintetizar y crear nuevas sonoridades que con el tiempo llegarían a ocupar un nicho propio en ella. Otros aspectos estudiados hasta ese momento incluyen la audición fetal y neonatal, los aspectos musicales en cerebros dañados por enfermedades, limitaciones cognitivas innatas y demencias seniles. Por último destacan el estudio de las diferencias en la activación en los hemisferios cerebrales cuando el individuo participa en la actividad musical.

Durante un tiempo, sobre todo durante la década del 70, se insistió mucho sobre la localización de la zona musical del cerebro en el hemisferio derecho. Desde entonces esta simplificación exagerada ha sido modificada. La música no está en el lado derecho solamente sino que ambos hemisferios están involucrados en ella. De hecho, los procesos musicales más sofisticados involucran las partes delantera y trasera, alta y baja, derecha e izquierda del cerebro ya que las redes neuronales están por todo el cerebro y se especializan localmente. Además, cuando se

cambia la atención de forma selectiva se altera las pautas de activación. (Flohr y Hodges, 2002, p. 994)

Los avances en técnicas de imagen de las últimas décadas permitieron estudiar los cerebros de personas vivas como nunca antes se había hecho. En cuanto a las áreas motrices del cerebro que se implican en la actividad musical, los investigadores afirman que son semejantes a las que actúan en la actividad atlética. Algunas investigaciones se orientaron hacia la temporalidad y su mecanismo de control, que son los que permiten la coordinación de los movimientos y de esta forma comprender mejor la organización sistema motriz (Flohr y Hodges, 2002).

Según estos autores las respuestas emocionales de los músicos hacia la música se ha estudiado menos por la escasez de técnicas. Sabemos cuáles son las regiones cerebrales que se activan como respuesta a la música en amateurs según sean éstas positivas o negativas. También se ha observado que la música produce cambios en diferentes elementos bioquímicos como las endorfinas, el cortisol, la hormona adrenocorticotrópica, el interleuquín-1 y la inmunoglobulina secretoria A. Conocemos los efectos fisiológicos que tiene la música y su capacidad para reducir el miedo y la ansiedad en numerosas situaciones clínicas. Pero Flohr y Hodges (2002) echan de menos una mayor integración de estos aspectos investigados. No obstante “la compleja interacción de las habilidades innatas y el medio continúa siendo un modo viable de investigación” (p. 997). En este sentido, dicha interacción depende de numerosas diferencias individuales que comprenden la emotividad, temperamento, las tendencias cognitivas e intelectuales de las personas.

Las teorías sobre el funcionamiento cerebral en la música enfatizan en unos casos la estructura cerebral y en otros la función. Los diferentes estilos musicales provocan a su vez diferentes actividades cerebrales. Las personas habituadas o expertas muestran un descenso en la actividad cerebral, pero faltan estudios con respecto a las respuestas emocionales en comparación con los estudios de actividad cognitiva (Flohr y Hodges, 2002). Existen dos teorías contrapuestas con respecto al funcionamiento cerebral. La primera, llamada teoría modular propone áreas que se especializan en una actividad de forma independiente entre sí, como por ejemplo para el lenguaje o la música. En contraposición tenemos una visión holística del funcionamiento cerebral con el conexionismo, que propugna el funcionamiento cerebral como una totalidad y en el que cada parte puede desempeñar varias tareas. En realidad ambas teorías son complementarias, ya que nos permiten comprender los hallazgos de las investigaciones:

Los modelos conexionistas postulan que la ‘cognición’ ocurre a través de una red de nodos interrelacionados. Los nodos integran la activación a través de cadenas de excitación e inhibición. (...) La coherencia refleja el número y fuerza de coordinación entre diferentes puntos cerebrales. (Flohr y Hodges, 2002, p. 1001)

La escucha musical parece potenciar esta coherencia del funcionamiento cerebral. La teoría de las inteligencias múltiples formulada por Howard Gardner (1995, 2001), de amplia difusión en el mundo de la educación, completa este panorama ya que para aprender y hacer música se necesitan varias formas de pensamiento. Este fenómeno se conoce como ‘*near transfer*’. Otra teoría significativa es la que afirma que los bebés nacen con una red básica de conexiones neuronales que al interactuar con el medio se retroalimentan.

Entre las conclusiones a las que llegan Flohr y Hodges (2002) destacamos:

- No son las condiciones naturales de una persona ni el medio en el que se desarrolla las que determinan por sí mismas capacidades musicales sino más bien las interacciones continuas entre esos dos factores. Como en tantos otros aspectos del aprendizaje, los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo de las capacidades musicales pero éstas pueden ser desarrolladas durante toda la vida y no se han determinado aún las ventanas críticas para la educación.
- Las experiencias que vivimos en nuestras vidas modifican la fisiología y el funcionamiento cerebral. Sabemos que existen diferencias entre la estructura cerebral de una persona música y una que no lo es.
- En numerosas investigaciones se tiene la sensación de que solo el cerebro es importante a la hora de determinar mejoras educativas en la actividad musical. Sin embargo se constata la necesidad de que las diferentes teorías del funcionamiento cerebral sean contrastadas y combinadas entre ellas.
- La creencia originada en los años 70 de que la música era una actividad propia del hemisferio derecho ha sido modificada por el conocimiento de que la actividad musical involucra numerosas áreas cerebrales de ambos hemisferios localizada en redes neuronales específicas. Se constata que muchos de los descubrimientos sobre el funcionamiento neuronal fueron sobrevalorados.
- A menudo se justifica la Educación Musical por las consecuencias que tiene en otras áreas de las habilidades humanas. El valor expresivo de la música es por sí mismo una justificación más que suficiente.
- Los autores señalan la necesidad de investigar sobre los siguientes campos: la conexión entre teorías del aprendizaje musical y el desarrollo neuronal, el desarrollo neuronal infantil, la relación entre música, emoción y temperamento, la teoría cognitiva musical, la mejora de imágenes de diagnóstico cerebral, la colaboración interdisciplinar, investigación de validez externa, la necesidad de educar al público de las investigaciones para que no esperen ‘efectos especiales’ de las investigaciones y por último reconocen el hecho de que

Los educadores musicales y filósofos pueden aportar a la investigación futura de la neurociencia propuestas creativas y flexibles contextualizadas en la práctica musical. La música es más que estímulo sonoro, está conectada con los procesos cognitivos, afectivos, kinestésicos y sociales de cada persona. (Flohr y Hodges, 2002, p.1004)

En la actualidad los diferentes medios de diagnóstico por imagen proveen información sobre la actividad cerebral durante las conductas musicales, tendiéndose a la combinación entre ellas para obtener ideas más ajustadas a lo que sucede según Hodges y Gruhn (2018). Sin embargo de estas investigaciones no pueden deducirse líneas metodológicas de forma directa y simple. Muchas de estas investigaciones confirman aquello que se intuye sobre los procesos de musicalización y enseñanza a través del sentido común, la psicología del desarrollo y del aprendizaje. En los aprendizajes motrices es necesario descansar periódicamente con el fin de que el sistema nervioso procese la adquisición. Por eso debe evitarse la sobreestimulación en edades tempranas. El aprendizaje siempre modifica la estructura cerebral, y no siempre es posible predecir cuál es el mejor momento para que ocurra.

Como en otras áreas de la actividad humana, en la actualidad sabemos que también para la música influye el tamaño del cerebro, la velocidad de su conectividad y la eficiencia del procesamiento, teniendo en cuenta que no existe un único centro de la actividad musical en el cerebro y la colaboración interhemisférica es determinante (Hodges y Gruhn, 2018). La forma

en que se aprende también determina la forma de activación cerebral. El cerebro no actúa como un depósito de información, sino que genera reglas y estructuras ordenadas superiores sobre los estímulos que recibe. El cuerpo y el movimiento junto a la motivación y la emoción cumplen un papel fundamental en el aprendizaje. Existen numerosas evidencias sobre las modificaciones orgánicas que vive el cerebro a través del aprendizaje musical, que son más pronunciadas cuando el proceso se inicia en edades tempranas de forma regular. Algo similar ocurre a nivel funcional con la experiencia de la ejecución instrumental. La práctica va perfilando los mapas cerebrales, por lo que con tiempo se adquiere una mayor eficiencia. Al ser la práctica musical una actividad eminentemente física involucra distintos sistemas cerebrales que interactúan entre sí: la corteza sensomotriz, que recibe los estímulos externos y controla los movimientos voluntarios, los ganglios basales que coordinan las cadenas musculares y el cerebelo que regula los movimientos musculares más complicados y conserva los patrones aprendidos. Durante la ejecución instrumental se ha podido comprobar que en pianistas y violinistas la representación de los dedos en la corteza cerebral aumenta con el entrenamiento, las áreas cerebrales que intervienen son numerosas en ambos hemisferios y que para el cerebro la imaginación de la ejecución es similar a una realizada en la realidad. Hodges y Gruhn (2018) reconocen que la neurociencia musical no puede responder a la pregunta de *qué y por qué* enseñar pero sus aportaciones pueden ayudar a mejorar la forma de hacerlo, aunque recomiendan recibir las siempre con un optimismo moderado y una actitud observadora.

Desde estas realidades podemos decir el cerebro tiene un cuerpo, o más bien preferiríamos decir con Wilson (2002) ‘es un cuerpo’

Y el cuerpo tiene un entorno, y ambos afectan la forma en que el cerebro hace lo que hace. Esto puede parecer trivialmente obvio, pero ni el cuerpo ni el entorno aparecen en los enfoques de modelado que buscan comprender el cerebro. La realidad fisiológica de todos los cerebros es que interactúan con el cuerpo y el entorno externo desde el momento en que comienzan a desarrollarse. (Cobb, 2020, p. 381)

Al estudiarlo en contextos de laboratorio en cadáveres se le priva de un componente esencial necesario, que es el aporte del mundo exterior (Cobb, 2020). Por eso Barrett (2011) afirma que “la flexibilidad y la inteligencia son propiedades no solo de los cerebros, sino del complejo corporeizado, ubicado en el medio ambiente, totalmente integrado que conocemos más familiarmente como un “animal” (p. 222). Esto incluye a los seres humanos.

1.2 LA EDUCACIÓN SOMÁTICA: CONCEPTO Y PRÁCTICAS

En la Educación General, el cuerpo en su totalidad solo es utilizado en las clases de educación física y en las asignaturas performativas, como Música, Teatro y Danza, en aquellos currículums que incluyen estas asignaturas o sus contenidos (Spatz, 2015). Como afirma Shilling (2004), “el estudio de la educación física ha sido tradicionalmente un tema de baja consideración dentro de la sociología, sin embargo, hay poca justificación para esto, ya que *toda* educación implica una educación física del cuerpo” (pp. xx-xxi). El entrenamiento en la pasividad y la calma necesarias para aguantar las horas de clase constituye un ejemplo ilustrativo de esta realidad. No obstante esta realidad, muchas veces no se le da la consideración que tiene en el proceso educativo. Sin embargo, Milstein y Mendes (1999, p.17) consideran que todo trabajo pedagógico conlleva una educación ‘con y en el cuerpo’, y que este trabajo constituye la base del resto de aprendizajes. La corrección del cuerpo en la

educación han sido influenciadas a lo largo de la historia por las visiones que se tienen de él y los mandatos sociales imperantes (Vigarello, 2005).

La dimensión corporal de la educación no ha sido tomada en cuenta, especialmente, por quienes consideran que la función principal de la Educación General está relacionada con el desarrollo de los aspectos mentales y con el conocimiento abstracto. En realidad aun esa educación sucede en sujetos con capacidades corporeizadas y la educación que reciben puede aumentar o disminuir esas capacidades. Por lo tanto podemos afirmar que la educación es un proceso corporeizado que hace uso de pedagogías del cuerpo y que existe una relación intrínseca entre la acción corporal y el pensamiento. Las Pedagogías Corporales son un “conjunto ordenado de prácticas diseñadas para cultivar técnicas particulares, habilidades y orientaciones sensoriales hacia el entorno; fenómenos ellos mismos asociados con tipos específicos de conocimiento y creencias” (Shilling, 2016, p. 43). Con este tipo de educación se produce el tipo de personas que una sociedad necesita para su organización y desarrollo. El trabajo de Marcel Mauss (1872-1950) es seminal en el estudio de la técnica corporal dentro de las sociedades (Le Breton, 2018).

Las prácticas e investigaciones corporeizadas se han desarrollado en todo momento histórico, así como el espacio propio que ocupan en la cultura física, la espiritualidad y la política cultural. La cuestión corporal es fundamental para comprender

(...) los procesos de subjetivación (u objetualización) que operan en el campo de ‘lo social’. El cuerpo es un lienzo, un mapa de marcas históricas donde florece todo lo que la cultura (léase sociedad, familia, escuela, religión, etc.) ha dejado impreso en nuestras pieles. (Planella, 2017, p. 58)

En nuestra cultura física, la técnica corporeizada otorga una preponderancia especial a la fisicidad. En la realidad es imposible establecer límites claros entre el cuerpo físico y sus capacidades emocionales, psicológicas, vocales o imaginativas, pero no es un requisito básico la definición de límites unívocos para determinar un territorio de conocimiento. A través de una práctica continuada de una disciplina corporeizada, surgen detalles nuevos en las diferentes áreas de la técnica, que antes eran desconocidos o imperceptibles (Spatz, 2015). Barrett (2011) afirma que:

En un enfoque distribuido o extendido de la cognición, por tanto, las acciones en el mundo no son meramente indicadores de actos cognitivos internos, sino que son actos cognitivos en sí mismos. Sobre esta base, podemos hacer una distinción entre "actos pragmáticos" que acercan a un individuo a completar tareas en el entorno externo, y lo que se puede llamar "actos epistémicos" que no (necesariamente) ayudan a completar la tarea en sí, pero colocan al individuo en un estado mejor en su entorno cognitivo para que la tarea sea más fácil. Los actos epistémicos, entonces, son acciones que ayudan a mejorar la velocidad, la precisión o la solidez de los procesos cognitivos, más que aquellos que permiten a alguien hacer progresos literales en una tarea. (p. 217)

Langer (2016) señala que hacer distinciones nos permite variar nuestros puntos de vista sobre un tema o una cuestión, y de esta manera muy probablemente se aumente el interés en él. Enseñar desde la realización de distinciones es una forma de desarrollar un aprendizaje consciente, que permite crear nuevas categorías abiertas a la información que se recibe y se contempla desde diferentes perspectivas. Esta diversidad provoca una forma de atención

plena, sin la cual tal vez no prestaríamos atención a las informaciones multidimensionales que aparecen en las experiencias vividas.

Podemos considerar la práctica de la Educación Somática como un ‘objeto epistémico’ en desarrollo, en la que existe una relación dialéctica entre continuidad e innovación, y también entre formación e investigación. La decisión de qué áreas de la técnica deben explorarse con mayor intensidad está íntimamente relacionada con las preferencias individuales y las dinámicas sociales del entorno en el que se desarrolla la práctica. No siempre es fácil distinguir entre diferentes prácticas corporales originales de aquellas que derivan de una síntesis más o menos inteligente, aquellas que suponen una verdadera innovación de las que constituyen una mera reformulación (Spatz, 2015).

El caso de M. Sanford (2006), parapléjico desde la adolescencia y que en la actualidad es profesor de Yoga, resulta paradigmático de este modo de conocimiento. Su investigación personal nace de cuestionarse sobre cómo interactuar con un cuerpo que no puede sentir de forma directa pero del que sin embargo es consciente. Su experiencia le lleva a afirmar que “la mente no está estrictamente limitada a una conexión neurofisiológica con el cuerpo. Si escucho internamente toda mi experiencia (tanto la de mi mente como la de mi cuerpo), mi mente puede sentir dentro de mis piernas” (Sanford, 2006, p. 193). Para Spatz (2015) Sanford descubre a través de una investigación corporeizada cuál es la forma en la que puede practicar yoga, explorando las posibilidades de su realidad personal y las de la disciplina. Si bien la medicina salvó la vida de Sanford después del accidente que sufrió, como disciplina no fue capaz de señalarle e invitarlo a recorrer el campo de técnica corporeizada que aún tenía posibilidades de desarrollar. En cambio sí pudo hacerlo a través de una investigación corporeizada, tal vez atravesando recorridos ya realizados por otros educadores somáticos pero también realizando descubrimientos propios. Por ende, su enseñanza del Yoga se nutre de sus propias investigaciones corporales, dotándola de una fuerte impronta somática.

El ‘salutismo’ presenta una imagen de la salud más o menos estable y a menudo con estereotipos de género que propugna un tipo de cuerpo y un estado físico atlético, junto a otros tipos de éxitos visibles, como son la felicidad y la riqueza. Esto contrasta con la complejidad del concepto filosófico de la salud, complejidad que el salutismo como discurso o ideología desecha (Spatz, 2015). El trabajo de Singleton (2018), que estudia los orígenes del Yoga postural moderno, muestra cómo la interacción de la religión y el nacionalismo indio con la cultura física europea condujo a un cambio histórico en el que el “marco somático y filosófico” del Yoga en la India fue gradualmente reemplazado “por un discurso moderno sobre la salud y la buena forma física” (Singleton, 2018, p. 51).

En este contexto, disciplinas como el Yoga pasan a ser una de las muchas prácticas corporales que han sido determinadas por esta ideología y deben adaptarse a los entornos más o menos uniformes de los centros de ejercicio físico occidentales, como gimnasios, estudios y clubes deportivos, adaptándolas y asimilándolas a ellos. Así tenemos que el Yoga, el Kung-fu, el Taichí, la Capoeira, el Hip-hop y el Tango se reformulan como actividades promotoras de salud y un buen estado físico, al mismo tiempo que se modifica su técnica. Desde este punto de vista, el salutismo constituye un reduccionismo de las prácticas corporales a diferentes formas de ejercitación con el fin de obtener una imagen ideal estereotipada como sinónimo de salud. El modelo paradigmático es la práctica deportiva de alto nivel, que ha desarrollado una medicina propia cuyo objetivo es el logro del máximo rendimiento atlético, no la promoción del bienestar general o el cuidado del cuerpo a largo plazo. Un buen estado físico se considera sinónimo de salud, lo que indica una falta de diferenciación entre bienestar sostenible con ausencia de enfermedad y la capacidad atlética (Spatz, 2015).

Así tenemos que en el mundo contemporáneo occidental la cultura física alterna entre dos polos: por un lado, lo atlético, tradicionalmente relacionado con lo masculino de forma predominante, y por el otro, lo somático, asociado a lo femenino. Esto se ve reflejado en el dominio masculino del deporte profesional, tanto en número como en poder económico mientras que las mujeres son mayoría en las disciplinas corporales realizadas en los estudios relacionada con la Danza y las actividades aeróbicas (Hargreaves y Vertinsky, 2007). Es necesario reconocer que lo atlético no puede ser sinónimo de lo físico de forma exclusiva, ni ocupar un lugar excluyente en la Enseñanza General. Sin embargo

Sería mejor, en ese caso, mapear las polaridades de la cultura física en términos más técnicos, describiendo los tipos de técnicas que estamos tratando, en lugar de vincularlas con normas de género que parecen cada vez más obsoletas. Ya he sugerido que la cultura física tradicionalmente masculina es esencialmente lo que es altamente atlético. Las características principales del atletismo incluyen la competencia, la musculatura, el logro medible, la fuerza física y la velocidad, la resistencia a la fatiga y la visualización espectacular. ¿Cuál es el nombre técnico de la "otra" cultura física, la que tradicionalmente se asocia con la feminidad y que tiende a estar infravalorada por la ideología o el salutismo? (Spatz, 2015, pp. 95-96)

Es la 'somática', que se desarrolla en este contexto. Precisar cuál es la esencia material de lo somático a partir de medidas anatómicas o fisiológicas es una empresa de gran complejidad. En realidad "la base material para lo somático es simplemente la relativa fiabilidad de la corporeidad tal como se encuentra por y a través de la técnica somática" (Spatz, 2015, p.96). Si bien podemos considerar que esto es principalmente así, Fogel (2009) ha proporcionado un buen resumen de los procesos psicofisiológicos que suceden en el trabajo somático.

La palabra somática deriva del griego *somatikos*, que se refiere a la corporeidad viviente y consciente de la persona, teniendo en cuenta la unidad-mente cuerpo como dos aspectos del organismo viviente llamado *soma* (Strozzi-Heckler, 2014). Sin embargo, esta concepción contrasta en más de una forma con el sentido original. Somático es una derivación de la palabra griega *sôma*, *somatos* que puede significar tanto cuerpo como cadáver e individuo, en contraste con *sarx*, *sarcos* que designaba al cuerpo vivo, aunque estos significados van trocando entre ellos en diferentes períodos históricos. El concepto original implica una separación entre alma y cuerpo, ya que designaba lo que quedaba del ser vivo en el momento de la muerte, tal como hace hoy en día la palabra cuerpo (Planella, 2006).

El primero en usar el término *somático* en el sentido de nuestro trabajo fue el filósofo estadounidense Thomas Hanna, en 1970 en su libro '*La Rebelión De Los Cuerpos*' (Hanna, 1972). Para él *soma* significa "yo, el ser corporal" en contraposición a la carne, que es un objeto: "El soma vive, se expande y se contrae, se acomoda y asimila, absorbe energía y expulsa energía. El soma late, fluye, se tensa y se relaja, fluyendo y alternando con miedo y con ira, con hambre y con sensualidad" (Hanna, 1972, p.45). En la actualidad algunos consideran que la Educación Somática es una forma de atención plena, más conocida hoy en día con la denominación inglesa de '*mindfulness*'. Este enfoque de la presencia plena emerge del mismo cuerpo vivido, concebido como *soma*. No emite un juicio de valor sobre lo que se percibe, sino que prima la conciencia (Eddy, 2017). Levin (1989) formula lo siguiente para la escucha, que a nivel corporal constituye un área de trabajo importante en la Educación Somática:

El don de la naturaleza es el don de una capacidad no cumplida, un potencial no realizado, una tarea inacabada. El don requiere trabajo existencial: el tipo de trabajo que podría describirse, adoptando un término introducido por Foucault, como una "práctica del Ser" ascética. Las interacciones sociales comienzan este trabajo para nosotros; pero, en última instancia, cada individuo es responsable de la extensión y el carácter de su continuación. En la medida en que cada uno se haga cargo de este trabajo en el proceso de nuestra propia individualización, nuestra escucha se convierte en un "arte de vivir", una técnica de biología. El arte de la escucha habilidosa, una sabiduría práctica, una frónesis, es nuestra capacidad de respuesta en relación con el don original de la naturaleza. (p. 2)

La Educación Somática aprovecha una capacidad innata de los seres humanos que permite una evolución y crecimiento continuos, reforzando los circuitos neuronales que optimizan la auto-regulación a través de actividades que exploran idiosincráticamente las experiencias, la estructura y la organización funcional corporal de cada uno, respetando el *soma* corporeizado e integrado. Algunos aspectos comunes a las prácticas somáticas son la ralentización de los movimientos con la finalidad de sentir y prestar atención a los aspectos emergentes de la experiencia, la entrega del cuerpo a las fuerzas gravitatorias y la liberación de la respiración, el descubrimiento de nuevas formas de movimiento con el mínimo de tensión posible y la potenciación de la conciencia del movimiento y su organización en nuestra realidad cotidiana (Coogan, 2016). El arte y la práctica del aprendizaje somático nos permite descubrir nuevas opciones que amplían significativamente nuestras posibilidades personales (Kaparo, 2014), al mismo tiempo que favorece la propia restauración y el autoconocimiento (Eddy, 2017). Brodie y Lobel (2012) definen la Educación Somática, siguiendo a Hanna (1993), como la serie de procesos que el cuerpo vivido en su totalidad establece en el medio en el que existe y actúa. Se considera que el *soma* es fluido y variable a los estímulos externos e internos. La Educación Somática se centra en la experiencia individual, en cómo nos percibimos en contraposición a cómo debería ser tanto para la propia persona como para los demás, favoreciendo la escucha y la percepción interna que posibilitan nuevas opciones de movimiento. Su objetivo no es el producto final sino la vivencia del propio proceso, que posibilita la identificación de las propias tendencias y maximizar nuestro potencial de movimiento (Brodie y Lobel, 2012). En ella se recoge de forma práctica la perspectiva planteada por William James (1909), que considera que toda experiencia es un proceso en el que nunca se llega a un último punto de vista, ya que siempre busca un nuevo equilibrio.

Hemos visto que Spatz (2015) considera lo somático como una alternativa significativa a lo atlético, algo no espectacular que enfatiza la sensación física sobre el despliegue visual y la actuación. La Educación Somática, al mismo tiempo que es una parte vital de la cultura física no menos importante que la atlética, está constantemente desvalorizada y marginalizada por la cultura salutista imperante. Como campo de conocimiento, los límites de lo somático no están claramente delimitados. Existen un gran número de formas y metodologías de trabajo, ya que cada técnica de esta área propone su propia manera de concienciación del movimiento, de valorarlo, interpretarlo y abordarlo, aunque de ninguna manera excluyen puntos comunes entre ellas. En realidad los procesos somáticos reconectan con el "deseo de recuperar una conexión íntima con los procesos corporales: respiración, impulsos de movimiento, equilibrio y sensibilidad" (Johnson, 1995: xvi). La Educación Somática, desde su origen, toma un claro distanciamiento de la idea de ejercicio en sentido atlético, tal como la propugnan F. M. Alexander, Elsa Gindler y Mabel E. Todd, ya que buscan la unificación de los aspectos mentales y físicos en el movimiento. Las experiencias que propone la Educación Somática respetan la individualidad, no corrigen ni exigen imitación de forma externa, no forman

rutinas de ejercicios, ni trabajan la resistencia cardiovascular, no proponen estiramientos en sentido tradicional y sus propuestas básicas no consisten en ejercitarse (Grabher, 2015). El estado consciente de las experiencias que propicia la Educación Somática permite ampliar la visión de cómo nuestras percepciones estructuran nuestras experiencias, proporcionando herramientas que las vuelven más maleables a nuestra interacción en ellas (Langer, 2016).

El paradigma somático no tiene cabida en los postulados del salutismo, propios del deseo de estar en forma de la cultura física contemporánea. En cambio sus propuestas han jugado un rol muy importante en el desarrollo de la danza y la danza-terapia durante el siglo XX. También es ampliamente reconocido en el campo de las medicinas complementarias: “aunque muchos ahora aceptan el valor de la somática en la curación de lesiones, pocos la colocarían junto con el deporte y el ejercicio como un aspecto fundamental del mantenimiento cotidiano de la salud” (Spatz, 2015, p. 98).

Un ejemplo significativo que ilustra la diferencia entre lo atlético y lo somático lo constituye la respiración. Si bien la respiración es esencial para la práctica deportiva, rara vez se realiza un trabajo de cierta sutileza con ella en los contextos donde lo atlético es el aspecto privilegiado, más allá de contar las respiraciones o asegurar su regularidad. En cambio en la Educación Somática el o los lugares de la respiración, la sensación, su recorrido, su resonancia y sus movimientos en todas las dimensiones espaciales son explorados con regularidad. El estudio de la respiración y sus prácticas pueden servir de puente entre diferentes prácticas, revelando aspectos de la cultura y la historia en las que se desarrollan, poniendo en evidencia la proximidad de la educación física con otras áreas del conocimiento y dotándola de un carácter muy diferente del que habitualmente tiene (Spatz, 2015).

Tinning (2010) critica la predominancia del salutismo y la idealización del mesomorfismo en la Educación Física, y señala la idea de ir más allá del deporte y los aspectos atléticos, y encarar los aspectos somáticos de la Educación Física, despreciados por esa focalización casi exclusiva en los aspectos atléticos. En lo somático se exploran e investigan los propios movimientos, sensaciones y organización como forma de conocimiento. Otro aspecto que señala es que la Educación Física relacionada con el movimiento, como la danza, suele estar a cargo de mujeres, mientras que la ciencia y los deportes a cargo de hombres.

Los pioneros de la Educación Somática en el hemisferio occidental fueron motivados por cuatro fenómenos distintos a la hora de realizar sus propuestas: la confrontación con alguna enfermedad de menor o mayor gravedad, la constatación de las propias limitaciones físicas, los efectos de la diáspora y los del desarraigo. Estas situaciones, que los colocaban fuera de la ‘norma’, junto con la práctica del movimiento a través de actividades artísticas y/o deportivas, la curiosidad por el funcionamiento corporal y la propia formación artística y científica en algún caso, contribuyeron a la exploración de caminos alternativos para la mejora de las dificultades personales a los ofrecidos habitualmente, ya que estos reportaban pocos resultados satisfactorios. Al establecer este diálogo entre sus percepciones internas y su atención consciente constataron sus efectos positivos, desde los que realizaron sus propuestas metodológicas, desarrolladas a partir del traslado de sus experiencias personales al trabajo compartido con los demás. El campo somático abarca tres áreas diferenciadas: la Psicología Somática, el Trabajo Corporal Somático y el Movimiento o la Danza Somática (Eddy, 2015). Nuestro interés se centra en el Trabajo Corporal Somático que

(...) implica escuchar al cuerpo y responderle interactuando con movimientos variados, inhibiendo hábitos limitadores (Alexander), diferenciando el potencial de movimiento de diferentes áreas corporales (Feldenkrais), abrazando viejas y

nuevas actitudes corporales (Bartenieff) y a veces simplemente despertando la inefable experiencia kinestésica y permitiendo que resuene hacia dentro y hacia afuera. (Eddy, 2015, p. 288)

Knaster (1996) recoge el hecho de que con cada innovación tecnológica algún aspecto o habilidad corporal queda relegada, algo similar a lo que ocurría en los orfanatos antes de los trabajos de Pikler (1985), donde si los infantes internados no recibían la estimulación y los cuidados necesarios no podían desarrollar ciertas habilidades. A través del trabajo corporal este proceso se puede revertir y se puede aprender a prevenir la enfermedad en general, las lesiones y el malestar relacionado con el estrés, porque estas disciplinas proporcionan nuevos datos sensoriales que sirven para romper con las formas estereotipadas de movimiento y posibilitan cambios a través de la reorganización de los patrones de movimiento que realiza el sistema nervioso. Así es posible un nuevo modelo de movimiento con mayor flexibilidad, variedad, suavidad y adecuación (Knaster, 1996).

Si examinamos la Educación Física en la Educación General desde una perspectiva epistemológica, es posible observar que se enfoca principalmente desde el salutismo, al igual que otras disciplinas corporales que incluyen el Yoga, las Artes Marciales y la Danza. Esto limita la amplitud del enfoque con el que se instruye al alumnado, que desconoce otras posibilidades corporales y los procesos de investigación en ellas.

En realidad “una perspectiva epistemológica sugiere que la Educación Física no necesita justificarse en términos del marco dominante de la salud y el estado físico. No es necesario que siga las leyes del mercado o la cultura popular para descartar la técnica somática como relevante solo en el caso de una lesión. Por el contrario, la Educación Física es precisamente el contexto en el que las preocupaciones epistemológicas deben prevalecer sobre las económicas. [...] Esto sugiere un mandato para la Educación Física que es mucho más desafiante y urgente de lo que comúnmente se le atribuye”. (Spatz, 2015, pp. 105-106)

El movimiento como actividad sanadora se ha utilizado desde tiempos inmemoriales, tanto en Oriente como en Occidente, a menudo unido a ritos religiosos. Aunque el concepto de Educación Somática es reciente, no lo es el hecho de prestar atención a la sensación y al movimiento con la finalidad de obtener nuevos equilibrios y un mayor bienestar. En realidad tiene una larga trayectoria desde la Antigüedad en diferentes culturas, especialmente las orientales, y de formas diversas. Estas experiencias influenciaron las primeras generaciones de educadores somáticos occidentales, en diferentes formas y grados. Muchas culturas consideran que el movimiento puede ser curativo, especialmente aquellas en las que la Danza sigue ocupando un lugar destacado. Es importante señalar que algunos de estos sistemas seculares orientales se popularizaron entre la población en general de sus países de origen al mismo tiempo que se creaban y difundían los sistemas somáticos de Occidente, ya que con anterioridad estaban reservados para ciertas castas sociales, especialmente la militar y la religiosa. La más antigua de estas disciplinas es el Yoga que, según algunos, se puede remontar hasta 5.000 años atrás. Las primeras descripciones escritas las encontramos 200 años a.n.e. e incluyen el control de la respiración, el distanciamiento de las percepciones inmediatas, la meditación y las prácticas éticas pero no la práctica de *asanas* o posturas. Estas aparecen referenciadas desde el siglo XV pero no es hasta 1734 cuando encontramos ejemplos ilustrados sobre ellas. Las potencias coloniales contemplaron con actitudes ambivalentes a los practicantes de Yoga. No es hasta comienzos del siglo XX cuando su práctica comienza a ser valorizada como fuente de salud, ya que había sido relegada a ciertos sectores, como los

artistas de circo. A partir de la década de 1920 comienza a difundirse en Occidente la práctica de las posturas. Al parecer existe una influencia de la difusión del sistema gimnástico creado por el sueco Pehr Ling en el siglo XIX, llevada a cabo por los ingleses en la India, y la revalorización de la práctica del Yoga. Sin embargo, es propia de las concepciones indias la relación entre el movimiento, la postura y la meditación, siendo unas de las principales contribuciones al debate educativo somático. Para su difusión en Occidente, el yoga fue presentado mayormente como un sistema de mejora de la salud sin relación a sus fundamentos filosóficos-religiosos (Duchane, 2017).

El Yoga constituye un caso histórico de '*epistemología de la práctica*', ya que es posible considerar que la aparición y la difusión del yoga postural constituye un ejemplo paradigmático de cómo una nueva técnica se desarrolla a través de un proceso de investigación. En sus fuentes y formas de transmisión se entremezclan factores de género, clase y nacionalismo, y conforma una ejemplo de cómo en una técnica corporeizada se intercambian factores culturales, políticos e innovadores en vigencia (Spatz, 2015). El yoga postural contemporáneo enfatiza la posición, el movimiento y la alineación sobre otros aspectos del yoga tradicional. El gran renovador del yoga en el siglo XX, Krishnamacharya (1888-1989) "elaboró un sistema cuyo principal componente era una serie enérgica (y muchas veces aeróbica) de *asanas* enlazadas por una repetitiva secuencia conectora" (Singleton p. 355). Este es el enfoque que ha devenido más popular y difundido durante el siglo XX, centrado en los aspectos físicos de la práctica del yoga (Spatz, 2015).

Se siguen desarrollando investigaciones corporeizadas en la práctica cotidiana de la enseñanza del Yoga, que se difunden por diferentes medios. El Yoga se inició, históricamente, de forma exclusiva para hombres, aunque en la actualidad sus practicantes son mayoritariamente mujeres. La práctica del Yoga postural contemporáneo se encuentra a medio camino entre los enfoques salutistas y somáticos. Es a partir de los años 70 y 80 del siglo pasado cuando las indicaciones de salud física comienzan a ser las mismas para hombres y mujeres, influidas por el salutismo, a través del cual se consideran deseables para todas las personas valores como la fuerza, la resistencia y el autocontrol. Con anterioridad estas valoraciones e indicaciones diferían según los sexos. La práctica del yoga postural contemporáneo se desarrolla influida por estas ideas. En este contexto se ha producido una potenciación de los aspectos atléticos del yoga que lo convierte en una práctica menos saludable y con mayor riesgo para las personas que lo practican. Existen versiones altamente competitivas de yoga, e incluso se ha llegado a proponer como deporte olímpico, algo impensable con las disciplinas de Educación Somática sobre las que centramos nuestro trabajo. Si bien el Yoga ha incorporado valores propios del atletismo, está muy lejos de disciplinas como el culturismo y otros deportes asociados tradicionalmente a la masculinidad. Las clases de Yoga para mujeres tienden a poner el acento en valores como la conciencia corporal, el respeto a la experiencia somática y la no-violencia. Si bien los indios varones no encontraban al Yoga una práctica suficientemente masculina, si parece que es lo suficientemente atlética para las mujeres occidentales, lo que explica en parte su popularidad actual (Spatz, 2015). Sin embargo

La clasificación del Yoga como parte de un estilo de vida "saludable" oculta su intenso atletismo y los riesgos asociados. (Probablemente se podría decir lo mismo de muchos deportes contemporáneos, artes marciales y otras áreas de técnica intensamente atléticas.) En un entorno de salud hegemónica, los peligros físicos asociados con el atletismo se ignoran rutinariamente a favor de la necesidad de obtener o estar 'en forma' a través de ejercicio vigoroso. (Spatz, 2015, p. 85)

Aun así hay que considerar que el Yoga postural constituye una práctica que presenta un equilibrio singular entre lo atlético y lo somático. El Yoga *Vinyasa* desarrollado por Krishnamacharya, que relaciona la respiración con las posturas, puede considerarse una síntesis única e innovadora en este sentido. Las diversas prácticas del Yoga alternan entre estos dos polos. Sin embargo Spatz (2015) considera que la ejecución de las *asanas* requiere de una cierta habilidad física para poder realizarlas. Comparado con cualquier práctica atlética, el yoga pone la atención en la sensación y, en teoría, tiende a evitar la competición y la destreza atlética. Sin embargo, si se lo compara con las propuestas de F. M. Alexander, M. Todd, M. Feldenkrais o B. Bainbridge-Cohen despliega un virtuosismo físico ajeno a todas estas prácticas. Si bien en las clases donde se imparte Yoga rara vez hay espejos, como en las de Aerobismo o Danza, sí suelen tener fotografías con formas de ideales de realización de las *asanas*, que influyen en la técnica del alumnado de una forma más sutil. En la pedagogía de la Educación Somática en sentido estricto la guía es únicamente verbal o a través de las manos y en ella nunca se ejemplifica con el fin de realizar una imitación. Los que se oponen a la consideración del Yoga como deporte lo hacen porque consideran que es una traición a sus principios básicos. Sin embargo, los propugnadores del Yoga como deporte señalan sus aspectos visibles, medibles y competitivos. No obstante la tendencia actual es realizar prácticas de Yoga de carácter más somáticas, en cuyas clases se procede cuidadosamente con lentitud y calma, de forma amable, centrando la atención en las sensaciones físicas, evitando esforzarse, forzar y tironear (Spatz, 2015).

Existen dos tipos de investigaciones sobre el Yoga a lo largo del siglo XX: la académica o científica sobre el Yoga como fenómeno histórico y cultural y la corporeizada desde el campo de la técnica. Es posible que el Yoga postural actual haya alcanzado su preminencia contemporánea gracias a su equilibrio entre los aspectos atléticos y somáticos que resulta de gran utilidad para una parte de la población en este momento histórico:

Aunque la fantasía orientalista y las percepciones erróneas sobre el antiguo pedigrí del Yoga pueden desempeñar un papel en su popularidad, esto no puede explicar el intenso compromiso de muchos practicantes no indios para quienes el Yoga se ha convertido en una actividad regular o incluso una parte central de la vida. Dichos profesionales están menos comprometidos con la idea o el nombre "Yoga" que con la exploración de un área específica de la técnica corporeizada. Por lo tanto, su compromiso con el Yoga no puede entenderse solo a través del análisis cultural, sino que requiere un examen minucioso de la técnica. (Spatz, 2015, p. 104)

Existen diferentes formas de comercialización del Yoga, pero si la técnica del Yoga es un objeto epistémico, los nombres de sus variedades solo pueden ser provisionales, ya que al agrupar las diferentes formas de Yoga en una sola denominación ignoramos la diversidad de sus prácticas (Spatz, 2015).

De China hemos recibido las prácticas del Taichí y el Chi kung. El primero fue creado por un monje budista alrededor del siglo XIII, que había sido entrenado en la rigidez de las artes marciales y buscaba formas más suaves y adaptables de trabajo corporal que uniesen la interioridad de la persona con el movimiento exterior, venciendo al movimiento con la quietud. Luego de caer en el olvido y ser revalorizado por las clases gobernantes, la práctica del Taichí comienza a difundirse a partir de comienzos del siglo XX para la población en general, primero en China y en Occidente a partir de la década de los '60, donde se valoriza sus efectos positivos para la salud. La otra técnica de origen chino es el Chi kung. Siendo el

chi la energía vital, se conocen trabajos corporales para su canalización de 5.000 años de antigüedad. El Chi kung sería la ‘técnica de la energía’, consistente en una interacción entre respiración, meditación, movimiento y postura. Las aportaciones de Japón son más recientes, como el Judo, desarrollado a partir de finales del siglo XIX y ya en la Segunda Guerra Mundial el Aikido. Otras aportaciones más cercanas en el tiempo son el Katsugen Undo (‘Movimiento desde dentro’) y el Sotai, una forma de reeducación muscular muy semejante a los métodos somáticos de Occidente (Duchane, 2017).

Desde comienzos del siglo XIX se desarrollaron en Europa sistemas de trabajo corporal con el fin de mejorar la salud de la población en general con dos objetivos diferenciados: aumentar la fuerza muscular o ampliar la capacidad y amplitud de movimiento y expresión. Estas metodologías fueron adaptándose a la población con necesidades especiales por enfermedades, lesiones o limitaciones de todo tipo. La palabra *gimnasia*, tomada de las prácticas de los antiguos griegos, incluía todo tipo de ejercitaciones. Algunas de ellas ponían el acento en la conciencia a la hora de realizarlas. Es importante señalar la reconstrucción que se produce en el Renacimiento para revivir, de forma más o menos idealizada, las prácticas corporales de la Grecia Antigua. En la Alemania del siglo XVIII se fundaron diferentes instituciones que valorizaron el papel de la Educación Física en la Enseñanza General. En ellas destacó por su difusión posterior las propuestas de Johann GutsMuths (1759-1839), quien creía que un cuerpo fuerte, vital y armonioso era la base necesaria para el desarrollo intelectual a través de los sentidos. Desde principios del siglo XIX se distinguen cuatro tipos de ejercitaciones físicas: la militar, cuyo objetivo es el fortalecimiento y el desarrollo de la fuerza; la médica, de intención reparadora y que incluye la manipulación y los masajes; la educacional para la población general y la estética, que busca el desarrollo de la capacidad expresiva. Estas tres últimas están relacionadas con el desarrollo de las disciplinas somáticas. A ellas se puede agregar una última categoría, la de la cultura vocal y la respiración, que incluye ejercitaciones específicas para estas actividades. Entre los antecedentes destacados de lo que hoy llamamos educación somática encontramos la Gimnasia Sueca, creada por Pehr Heinrich Ling (1776-1839), en la que se hacía una clara distinción entre movimiento y ejercitación y también de los diferentes grados de competencias que podían tener las personas a las que dirigía sus propuestas. También resultan especialmente significativos los aportes del educador vocal y escénico François Delsarte (1811-1871), quien trabajó sobre las capacidades expresivas del habla, el movimiento y el gesto con el fin de transmitir las verdaderas fuentes de la emoción, y cuyos aportes fueron recogidos en la gimnasia estética. Su influencia se extiende a la Danza Moderna, las Artes Escénicas y la educación moderna. Delsarte nunca publicó ningún trabajo respecto a su labor, sin embargo algunas de sus enseñanzas cristalizaron en la obra de Genevieve Stebbins (1857-1934), discípula de su alumno norteamericano Steele McKaye (1842-1894). Esta pedagoga consideraba que las propuestas de Delsarte eran una aportación para el desarrollo profundo de cualquier persona y llamó a su síntesis personal ‘Gimnasia Armónica’, que incluía las aportaciones de Delsarte, los de la gimnasia sueca y ciertas consideraciones espirituales. Sus enseñanzas buscaban la mejora personal, la relación entre las emociones y la fisiología, la expresión del verdadero yo, un comportamiento armonioso y el desarrollo de las capacidades innatas. De alguna manera estas características de su pedagogía se extienden hasta la enseñanza somática actual. La pedagogía de Stebbins también influyó en los trabajos de Bess Mensendieck y Elsa Gindler (Mullan, 2017a). Vigarello (2016) considera que en el paso del siglo XIX al XX la relajación adquiere un papel innovador en las prácticas corporales, que buscan nuevas sensaciones y nuevas formas de estar presente en las propias vivencias.

Eddy (2015) distingue cuatro generaciones de creadores de metodologías somáticas desde comienzos del siglo XX:

- a) Generación de los pioneros: en ella incluye a F.M. Alexander, Irmgard Bartenieff, Moshe Feldenkrais, Gerda Alexander (Eutonía), Ida Rolf, Charlotte Selver, Mabel Todd y Milton Trager. El trabajo de algunos de ellos surge en parte de los aportes de Elsa Gindler y Émile Jaques-Dalcroze.
- b) Generación de la Danza: forman parte de ella a Anna Halprin, Elaine Summer, Sondra Fraleigh, Emilie Conrad, Bonnie Bainbridge Cohen, Joan Skinner, Nancy Topf y Judith Aston. Esta generación, todas mujeres, otorga al movimiento de la Educación Somática un tono más emocional y lo acerca a la Danza, favoreciendo la expresión y en algunos casos el activismo. También es influenciado por culturas no predominantes.
- c) Generación Amalgama: mezcla las aproximaciones somáticas de las generaciones anteriores con otros enfoques: Dynamic Embodiment (Body Mind Centering/Bartenieff), método Franklin (Ideokinesis, Laban/Bartenieff, Body Mind Ccentering), etc. (Eddy, 2017).
- d) Generación Nueva y Futura: incluye nuevas uniones y descubrimientos personales, revisión de conocimientos pasados como son los de Rudolf Steiner y George Gurdjieff y avances en el campo de la investigación (Neuromovimiento de Anat Baniel).

Las diferentes prácticas metodológicas de la Educación Somática presentan enfoques diferentes, pero Brodie y Lobel (2012) señalan al menos tres elementos comunes:

1. Se basan en verdades absolutas sobre el funcionamiento corporal y el movimiento, inherentes a la propia organización de los organismos vivientes.
2. Toman la autoconciencia como el punto de partida para posibles cambios del practicante.
3. Entre los objetivos comunes se encuentran una mejor alineación y eficacia del movimiento que potencien el funcionamiento y la capacidad artística.

Estas autoras (Brodie y Lobel, 2012) señalan los siguientes principios comunes para las diferentes técnicas de Educación Somática en base a la distinción que realiza Johnson (1995) entre principios, es decir elementos inspiradores y movilizadores, y técnicas, consecuencias de esos principios:

1. La consideración de la *respiración* en su relación íntima y directa con los estados emocionales y mentales del individuo. Así como los refleja de forma directa, a través del trabajo con y en ella se puede incidir también directamente en aquellos. Tiene una influencia inmediata en la capacidad, la cualidad y la funcionalidad del movimiento.
2. La desarrollo de la capacidad de *sentirse* a uno mismo y al medio, que ayuda a estar presente en el momento que se vive y aumenta la capacidad de respuesta, ya que la recepción atenta de la información recibida a través de los sistemas de percepción exteriores –la visión, la audición, el tacto, el olfato- provee al sistema propioceptivo de información que posibilita una reacción precisa y ajustada a los estímulos.
3. La *conectividad* en el cuerpo y con el suelo –gravedad- que es necesaria para poder controlar el movimiento, para su potencia y su efectividad. “La conectividad implica comprender, a nivel kinestésico, las fuerzas que actúan en el cuerpo y el potencial

- estructural del cuerpo para resistir, rendir o amplificar estas fuerzas en movimiento” (Brodie y Lobel, 2012, p. 9). Esta experiencia kinestésica debe ser completada con el conocimiento intelectual y la exploración a través del movimiento. Existe una gran variedad de enfoques en este punto según las diferentes técnicas. Este conocimiento incluye el desarrollo desde la infancia de la organización corporal frente a la gravedad.
4. La experiencia de la *iniciación* del movimiento desde los diferentes segmentos del cuerpo, desde dónde se origina y qué consecuencias tiene en el resto de la organización corporal, cómo es su organización en la cadena muscular. Este principio es vital para una ejecución precisa y eficiente de un movimiento.

Estos cuatro principios no suceden de forma aislada, sino de forma simultánea y están profundamente conectados entre sí. No existe un sustitutivo para una experiencia significativa con un profesor especializado en una de las metodologías de Educación Somática. Sin embargo, no todos los enfoques se ajustan a todas las personas. Estas experiencias aumentan la conciencia de uno mismo y es esa conciencia la que permite realizar nuevas elecciones basadas en el conocimiento kinestésico y de la forma de vivir el medio en el que se desarrollan, en contraposición al hábito, la compulsión o las instrucciones externas (Brodie y Lobel, 2012). Knaster (1996) realiza una útil clasificación de trabajos corporales que de forma general proporcionan una Educación Somática (Figura 1), aunque nosotros reservaremos esta denominación especialmente para aquellas metodologías que Eddy (2015) agrupa en la primera generación y sus derivaciones.

En su trabajo donde estudia la intersección entre el cuerpo, la cultura y la educación, Planella (2006) analiza las definiciones que podemos encontrar en los diccionarios de diferentes lenguas, donde se considera al cuerpo desde tres principios: el cuerpo como constituyente físico de la persona, el cuerpo como lo contrario del alma y el cuerpo como sinónimo de persona. El cuerpo es construido socialmente a través del lenguaje, que articula las concepciones socialmente aceptadas y desecha otras. En cambio, al analizar los diccionarios de las Ciencias Sociales, deduce que en ellos no se habla del cuerpo exclusivamente desde su materialidad, ya que puede ser sinónimo de persona y se le considera el agente socializador por excelencia, desde una Antropología monista. En los diccionarios de Pedagogía es recién a partir de los años ‘90 donde empieza a tenerse en cuenta la corporeidad aunque aún en esa década se encuentran referencias a ‘tener un cuerpo’. Según Kaparo (2014), al usar la palabra ‘cuerpo’ le estamos otorgando categoría de objeto desde un lugar externo a nosotros mismos. Para ella, hablar de ‘*soma*’ es poner en evidencia la percepción de la vida desde el interior, implicando la percepción, la sensibilidad y el conocimiento de la persona en el momento actual: “confundir el mapa (nivel de imagen) con el territorio (nivel de proceso) representa uno de los fundamentales orígenes de incoherencia en nuestro actual sistema de pensamiento” (Kaparo, 2014, p. 43). Planella (2006, p.48) propone atender el cuerpo como “la dimensión del sujeto que posibilita la socialización, la encarnación y la corporeización del sujeto en el mundo (y no aquella parte del sujeto que se contrapone al alma)”. De esta forma, siempre según este autor, podemos:

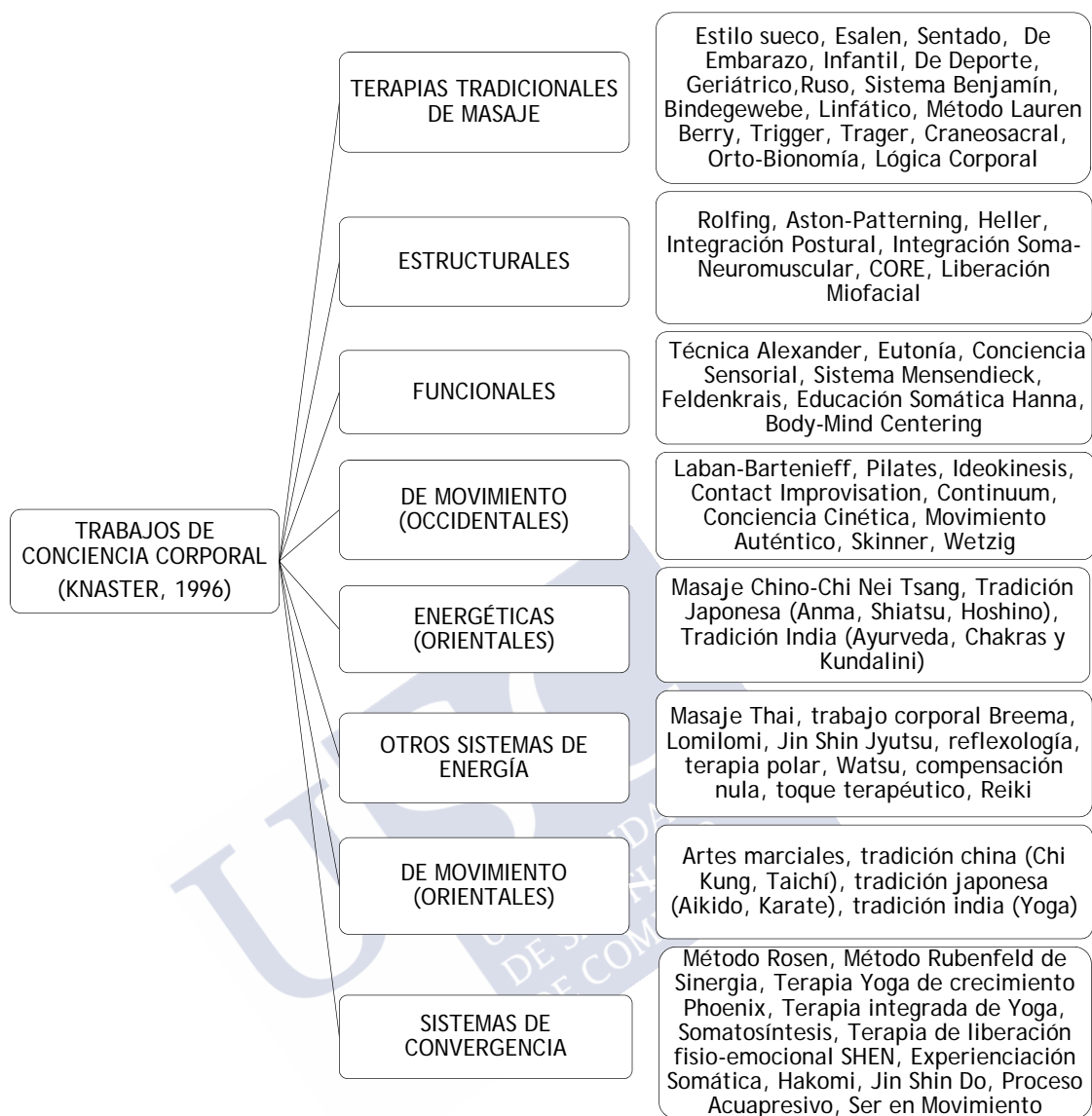


Fig.1.Trabajos de conciencia corporal clasificados por Knaster (1996).

- Comprender el cuerpo como posibilidad y no como problema que nos limita en nuestras dimensiones espirituales, morales o cognitivas.
- Leer lo corporal desde una perspectiva pluridimensional y no exclusivamente física.
- Acabar con la idea de cuerpos seriados para poder desarrollar un proyecto corporal más allá de lo biológico.
- Evitar que en la educación la sincronización de los cuerpos sea la única posibilidad y poder así trascender fronteras cambiantes.
- Tratar a los educandos desde su subjetivación y no como objetos pasivos.
- Elaborar nuevas ontologías corporales desde la ortodoxia y la heterodoxia.

Estas propuestas están íntimamente relacionadas con las de la Educación Somática, cuyo enfoque actual hunde sus raíces filosóficas en la Fenomenología, desarrollada a partir de los

trabajos de Hegel y Nietzsche en el siglo XIX que, sin embargo, alcanza su plenitud a partir del pensamiento de Husserl, cuando se pone el acento en el significado de las cosas, en los aspectos ontológicos y en la experiencia a través del cuerpo. Sin embargo es en la figura de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) con la que la Fenomenología corporal alcanza uno de sus planteamientos más significativos:

El fenomenólogo contemporáneo Maurice Merleau-Ponty caracteriza su pensamiento como una filosofía del cuerpo vivido o del cuerpo sujeto. En su análisis resulta clave la noción de corporeidad, que traza una distinción entre el cuerpo objetivo, que es considerado únicamente como una entidad fisiológica, y el cuerpo fenomenológico, que no es cualquier cuerpo, o simplemente una entidad fisiológica particular, sino el cuerpo como sujeto, como el centro de nuestra experiencia vivida en el mundo. En el lenguaje actual, cuando decimos soma, nos referimos al cuerpo viviente en su totalidad; siendo la somática el arte y la ciencia del soma. (Strozzi-Heckler, 2014, p. 32)

Este filósofo francés consideró que “ser una consciencia o, más bien, *ser una experiencia* es comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los demás, ser con ellos en vez de ser al lado de ellos” (Merleau-Ponty, 1984, p. 114). Tanto los factores genéticos como los psicológicos, los demográficos y sociales, es decir la organización cultural y social son determinantes en la construcción de lo corporal. En el Antiguo Testamento no existe separación entre cuerpo y alma, ya que en hebreo no se puede nombrar lo que no existe. El problema surge al traducir al griego estos textos y, con posterioridad, al aparecer el judaísmo helenístico, influido por la Filosofía griega que sí cree en el dualismo y encuentra que el cuerpo da origen y aloja las pasiones. Sin embargo, en el Antiguo Testamento solo se refieren al cuerpo femenino para definir su sexo, respecto a la familia y a la descendencia. Por tanto el cuerpo normativo sería el masculino en esa sociedad, mientras que el femenino es el de la diferencia. En tiempos homéricos “la idea que la salud, la belleza y la juventud del cuerpo son los bienes supremos que debemos preservar” (Planella, 2006, p.59) se basa en una concepción no dualista todavía. Más tarde, la desnudez será un signo de dignidad y fortaleza para los hombres griegos.

Tal vez la afirmación que más trascendencia ha tenido para la idea del cuerpo en Occidente es la que realiza Platón en Fedón: ‘*soma, sema*’, es decir, el cuerpo es la prisión del alma (Platón, 2010).

Platón nos deja, pues como legado una antropología filosófica dualista que será alimentada por muchas tradiciones hasta llegar a nuestros días. Una antropología dualista que ha hecho ver al hombre que aquella fundamental que debía cuidar era su alma y que lo que le pedía impedir llegar al máximo prendedor de este cuidado anímico, era precisamente la encarnación del cuerpo que vivía. (Planella, 2006, p. 62)

En realidad también propone un cuidado del cuerpo y un dominio del mismo. Aristóteles, en cambio, parte de posiciones holísticas hacia una concepción donde el cuerpo es un instrumento natural del alma. En definitiva, el cuerpo ocupó el lugar relevante en la cultura griega y es vivido como algo positivo con recomendaciones de contingencia, de tal manera que enlaza con las concepciones cristianas del cuerpo. Si para los griegos el cuerpo ideal era el de un atleta, para los romanos ese ideal se vuelve mucho más carnal y menos idealizado. Dedicamos importantes espacios a su cuidado, como las termas y balnearios, y también en la educación de los niños y la forma de estar en sociedad. En el Nuevo Testamento encontramos

diferentes enfoques. El primero de ellos hunde sus raíces en la visión dualista de la Filosofía griega clásica y distingue entre *soma* y *psykhe*. La misma idea de la encarnación supone una separación entre lo corporal y la esencia de la persona. En cambio en la Teología de San Pablo el cuerpo es la persona, como en la tradición hebrea. También en la Edad Media encontramos una alternancia entre construcciones dualistas y moralistas en una sociedad fundamentada en el teocentrismo pero que ya elabora analogías entre sus diferentes miembros y los miembros corporales. El Renacimiento marca la revalorización del cuerpo, volviendo a tenerse en cuenta el ideal de belleza griego. Por primera vez las ropas no son sueltas sino ajustadas y muestran las formas corporales. Los artistas se obsesionan con las proporciones corporales se estudia extensivamente la Anatomía y se producen grandes avances en este campo. Sin embargo conducirán a nuevos planteamientos dualistas y lecturas mecanizadas del cuerpo humano. Hemos de recordar las discusiones sobre el alma de los indígenas de América, si la tenían o no. Descartes recupera las ideas dualistas sobre la naturaleza humana formuladas por Platón, basadas en la separación del cuerpo y del alma que han tenido una enorme influencia hasta nuestro tiempo. Para el filósofo francés el cuerpo es algo mecánico y las operaciones mentales están separadas de los soportes biológicos, por ser algo atractivo. “Con la negativización, nuevamente, de la *res extensa*, Descartes priva el cuerpo de su mundo y de la formación en el sentido que se fundamentan en la su experiencia corpórea” (Planella, 2006, p. 72). Si bien, la intención de Descartes no era restarle valor al propio cuerpo, ya que lo que buscaba era poder fundamentar su pensamiento a partir de su propia experiencia y principalmente para sí mismo (Mèlich, 2019), en la práctica esto fue lo que sucedió. Lo corporal se relaciona con el aspecto más animal del hombre. Su comparación del cuerpo con una máquina es la característica principal de su filosofía.

La filosofía cartesiana nos propone un cuerpo que se convierte en sobrante, porque sin su presencia sería mucho más fácil acceder a determinados conocimientos, pensamientos o situaciones. Existen muchos aspectos del cuerpo que es necesario reducir o eliminar. Un ejemplo son los olores, la forma, el volumen, la consistencia, etcétera. (...) Este interés por la superación de la corporeidad será vigente desde el inicio de la filosofía de Descartes hasta la actualidad. (Planella, 2006, p. 74)

En el siglo XIX se abren nuevas miradas, algunas iniciadas en el siglo anterior, sobre el cuerpo de diferentes campos: el jurídico, la Medicina y su discurso higienista como medio de regulación social, la separación de los diferentes y los intentos de modificación corporal a través de la ortopedia. Conviven concepciones monistas (Marx, Nietzsche) que prácticamente reducen el hombre a su cuerpo con concepciones dualistas (Kierkegaard, Schiller). En el siglo XIX “los discursos promueven la idea que aquello que llevan una vida más allá de lo que moralmente aceptable recibirán las consecuencias de su propio cuerpos” (Planella, 2006, p. 78). En el siglo XX se alternan visiones atravesadas por el cuerpo con la recuperación de su presencia social, llevando al paroxismo el desplazamiento de los cuerpos ortodoxos y el desprecio hacia los cuerpos heterodoxos. Después del Holocausto la reflexión sobre el cuerpo desaparece hasta los años 60, cuando con la aparición de la píldora anticonceptiva y los movimientos del año ‘68 recupera un lugar preponderante. Según Planella (2006) las concepciones corporales se alternan en ciclos negativos y positivos, ya que “el cuerpo es una construcción social. Cada momento y cada contexto nos ofrecen, aunque de forma no excluyente, una determinada hermenéutica del cuerpo y de la persona que la encarna” (p. 81). Para este autor, desde el punto de vista epistemológico existen cuatro concordancias de lo corporal:

- Cuando hablamos de cuerpo hablamos de algo construido social y culturalmente en un momento histórico concreto, no algo exclusivamente natural, por lo tanto de algo que es una ‘fricción’.
- El cuerpo es la persona, la persona no tiene un cuerpo sino que lo es. Esto deshace el dualismo moderno instaurado desde Descartes.
- En la era posmoderna el cuerpo ha pasado a ocupar un lugar central en los estudios de las ciencias sociales con enfoques multidisciplinares, en contraposición a situaciones anteriores.
- El cuerpo ya no se concibe como algo malo, sino que desde los años ‘70 se comienza a verlo como algo positivo, inclusive en la tradición cristiana.

El concepto de la unidad cuerpo-mente tiene un largo recorrido en diferentes culturas, aunque en Occidente el primero en establecer una práctica terapéutica sobre esta concepción fue Wilhelm Reich según Strozzi-Heckel (2014), quien no tiene en consideración las propuestas de F. M. Alexander. En realidad Reich fue influido por el contacto que tuvo con discípulas de Elsa Gindler, una de las primeras exploradoras de este campo quien al ver como ciertos estados corporales influían en su estado psíquico reconoció esta unidad (Geuter, Heller y Weaver, 2010; Mullan, 2017b). Esta pionera afirma en el único de sus escritos que sobrevivió hasta nuestros días que “cuando una tarea se realiza con atención, y cuando estamos contenidos en nosotros mismos en ese hacer, experimentamos la conciencia. Con ello quiero decir una conciencia que está centrada, reacciona al medio y puede pensar y sentir” (Johnson, 1995, p. 6).

Estos pioneros de la Educación Somática, como son la propia Elsa Gindler, F.M. Alexander, G. Alexander y Moshe Feldenkrais demostraron cuidándose a sí mismos que centrándose en su ‘soma’, podían mejorar las limitaciones físicas que sufrían. A partir de aquí, lo somático se refiere a una modalidad de trabajo que busca la salud física y emocional y adquiere numerosas facetas en diferentes campos de trabajo y terapias (Brodie y Lobel, 2012). Strozzi-Heckel (2014) constata desde el campo de la Psicología Somática que

La distancia a la que vivimos de nuestro cuerpo es la distancia a la que vivimos de nuestro yo, de nuestra realidad emocional. En la separación elaborada socialmente entre espíritu y biología la capacidad para sentir y percibir ha sido perdida. La conciencia, la auto-reflexión, la memoria histórica, la imaginación, la compasión, la intuición, la energía, y la autenticidad espiritual son menos accesibles cuando nuestra habilidad para sentirnos ha sido mutilada. Esto lleva a innumerables problemas, incluyendo la dificultad para generar confianza, trabajar efectivamente con otros, ser habilidosos en la acción, manejar los estados anímicos y las emociones, y acceder a la parte intuitiva de nuestra naturaleza; así como a problemas físicos, emocionales y mentales que se suman a una vida inarticulada e incoherente. (pp. 10-11)

Para este autor el racionalismo cartesiano ha puesto el acento en los aspectos teóricos más que en la acción directa, dando más importancia a la dominación que a la cooperación, valorando más las ideas que las experiencias directas de la vida, otorgando preponderancia a la lógica abstracta sobre la intuición moral y a la razón pura sobre la emoción (Strozzi-Heckler, 2014). También Loupos (2011) manifiesta que la lógica de Descartes es reduccionista y mecanicista, fuente de numerosas dificultades en nuestra civilización. Durante los años ‘70 del siglo pasado Foucault estudió como en la sociedad industrializada del siglo

XIX era necesario corregir los cuerpos desviados de la norma, según una concepción basada en el poder, para posteriormente quitar la autonomía a los cuerpos y así facilitar el control social y su vigilancia. Sus ideas han sido fundamentales para la elaboración de un corpus de conocimiento corporal renovado, especialmente en las Ciencias Sociales (Planella, 2006). Eddy (2015) considera que la Educación Somática es diferente a otras formas educativas porque empodera la autoridad de la persona que la práctica, que es libre de buscar la información científica y médica que necesite para tomar sus decisiones. Por ello tiene una dimensión de movimiento político que “verdaderamente se mueve” (p. 292).

Hanna (1993) sostiene que la vida solo ocurre corporeizada, es decir, que sucede en un cuerpo que experimenta y se mueve, y no es posible fuera de él. No puede ser pensada como una abstracción, ya que esta es la forma en que se manifiesta, a través de “movimientos organizados de un cuerpo individual” (Hanna, 1993, p. viii). Este autor plantea el hecho de que si queremos comprender lo que es la vida, tenemos que comprender también como se mueven los individuos. Para él -y también para otros- la vida es movimiento y la muerte es el no movimiento, por lo tanto a una mayor capacidad de movimiento corresponde más vida, más plenitud vital en todos los aspectos. No plantea estas convicciones desde un punto de vista filosófico especulativo sino de la práctica y el descubrimiento:

Excepto en instancias raras, el ser humano contemporáneo y urbanizado alcanza la madurez con un sistema sensomotor que solo está desarrollado de forma mínima, para luego, durante el resto de su vida, perder de forma constante la habilidad de sentir su propio cuerpo y moverlo eficientemente. (Hanna, 1993, p. x)

Este autor considera que la falta de autoconciencia es catastrófica para la sociedad moderna, ya que conduce a enfermedades que provocan mucho dolor a partir de una edad media.

La falta de autoconciencia no es simplemente un problema moral, es el más grande de los problemas de salud pública en la sociedad contemporánea. Nuestra programación cultural es un programa de disminución y destrucción humana, pero como la cultura es invisible al hombre aculturado, de la misma forma que el agua lo es al pez, no nos damos cuenta que estos problemas no son normales e inevitables por el envejecimiento sino que son los resultados anormales y prevenibles del acondicionamiento cultural. Dicho de forma simple, las enfermedades mentales y físicas típicas de nuestra sociedad son *aprendidas*. (Hanna, 1993, p. xi)

Un cuerpo humano no es algo sólido como parece, ni mucho menos estable, sino que oculta varios sistemas en movimientos que pueden ser explorados, y que Hanna (1993) llama el ‘reino somático’, refiriéndose al funcionamiento de estos sistemas a través del movimiento.

El campo somático es tan fascinante como sorprendente. Más aún, nos ofrece una comprensión práctica del ser humano que es, creo, el herald de una nueva era en la educación humana y la medicina. (Hanna, 1993, p. xiii)

Según Hanna (1993) el término *soma* llegó a significar ‘el cuerpo viviente en su totalidad’ para los griegos, como hemos visto más arriba. Los biólogos utilizan este término para distinguir entre el cuerpo de un animal y sus cromosomas. El *soma* tiene cuatro dimensiones: altura, ancho, profundidad y tiempo, buscando siempre estabilidad y equilibrio en esta última dimensión temporal. También mide y coordina sus movimientos de forma secuencial en el

tiempo. Según este autor, no es una cosa o un cuerpo objetivo sino más bien un proceso. La palabra cuerpo remite a algo estático y sólido, en cambio *soma* es cambiante y flexible, en constante adaptación al medio, como sistema integral que se mantiene en el tiempo y se autorregula mediante un sistema nervioso que es responsable de todo el proceso. Además, las acciones que realiza el *soma* son para sí mismo, según sus propios intereses y de forma auto-guiada. Se puede afirmar que de la misma forma en que *soma* no significa cuerpo tampoco significa mente, espíritu o alma: “soma no es un objeto sino un proceso igual que la vida no es un qué sino un cómo” (Hanna, 1993, p.8). Son las leyes del universo, especialmente la termodinámica y la gravitacional las que dan forma al *soma* de forma compacta, redondeada y económica en tres dimensiones. “Todos nuestro ser puede ser transformado por nuestras experiencias diarias y por aquello en lo que centramos nuestra conciencia” (Hanna, 1993, p.152). Cuando se tiene la experiencia de una Educación Somática, tanto los aspectos psicológicos como los fisiológicos de la persona se ven afectados, ya que esa educación es sistémica y ejerce su influencia sobre el organismo como una totalidad. Eddy (2017) afirma

Moverse de forma expresiva y técnica, ocuparse de dedos martillos y arcos vencidos, perfilar la creatividad y la coreografía que emerge de la voz interior, entremezclado con el aprendizaje de ciencias de la tierra, la biología, la química y la física, todo ello forma parte de la mezcla fundamental que abarcan las ‘somáticas’. (p. x)

Como los patrones de movimiento han sido aprendidos durante el desarrollo de la persona, pueden ser reemplazados por nuevas experiencias de aprendizaje.

La Educación Somática involucra el cambio sistémico de toda la persona. Se modifican la personalidad, la dirección y las intenciones de la persona. El proceso humano es modificado de forma que el individuo actúa a través del tiempo en una forma diferente. (Hanna, 1993, p. 186)

Kaparo (2014) coincide con los postulados de Hanna (1993) en la relación entre conciencia, movimiento y temporalidad:

Piense simplemente que usted ha nacido en un cuerpo que, lejos de ser una máquina que se gasta, acometida por los estragos de las circunstancias y del tiempo, es un magnífico entorno que nos lleva aprender de la vida en el momento presente, a percibir y a movernos en el flujo de lo que es. Es decir, esta reacción infinitamente mudable del cuerpo a la conciencia, es la clave del aprendizaje transformador y del cambio. El incorporar esta concienciación nos lleva más allá de la forma limitada que hemos conocido hasta ahora -una forma que erróneamente tomamos por la realidad- para descubrir, e incluso crear, todo una nueva realidad. (p. 51)

Cuando funcionamos prestando atención a esta realidad es posible estar en contacto con nuestros sistemas de autopercepción, de auto-organización y de auto-renovación que nos constituyen y nos permiten descubrirnos y regularnos (Kaparo, 2014). Dentro de esta línea de acción, además de las propuestas que estudiaremos en profundidad en el capítulo siguiente, se encuentran los planteamientos de Anat Baniel (2009) y Milton Trager (Liskin, 1996; Mairi, 2006; Trager, 1987).

Hanna (1993) promueve una visión optimista de la inclusión de la Educación Somática en la Enseñanza General, algo que en la realidad nunca ha ocurrido:

Creo que también es inevitable que los suaves efectos transformadores de los ejercicios de autoconciencia para el movimiento formarán parte permanente de los programas de educación física para escolares y adultos. Implantados en los sistemas escolares, estos ejercicios no solo ayudarán a los niños a crecer mejor desde el punto de vista del equilibrio y la coordinación sino que lo salvarán de la apatía propioceptiva que es el asesino principal de la distorsión funcional de los adultos. Si el currículo de la educación física se expande para incluir de forma regular experiencias de autoconciencia para el movimiento, descubriremos, una generación más tarde, que la mayoría de las enfermedades de la salud pública -las enfermedades causadas por el funcionamiento- desaparecerán rápidamente. (p. 189)

A pesar de que esto no ha sucedido de forma generalizada en ningún lugar, especialmente en la última década se han realizado propuestas didácticas de gran interés como son las de Bauer (2018) para los adolescentes, y Merry (2018), Poggia y Giannelli (2006; 2014), Rosasco Mitchell (2012) y Rosenholtz (2016a; 2016b) para los niños. Loupos (2011) considera que:

El objetivo de la somática es ayudar a que la gente aprenda cómo ejercitar y reafirmar el control consciente de la corteza cerebral sobre el sistema neuromuscular del cuerpo, y desarmar y dismantelar los efectos de la arqueología de insultos responsables del declive de la eficiencia neuromuscular (incluyendo dolores, rigidez, desequilibrios posturales, etcétera).

La Educación Somática realiza esta tarea reuniendo la atención consciente y voluntaria de la corteza cerebral para recalibrar la deriva ineficaz de las localizaciones del cerebro subcortical. Este ajuste sirve para restablecer una comunicación óptima a través de las conexiones sensorio-motrices con los músculos crónicamente implicados, para que puedan descansar y relajarse. (p. 15)

Johnson (1998) considera que en el mundo de la Educación Somática se ha alcanzado muy poco consenso entre los diferentes enfoques y su implementación de forma colaborativa. No obstante, no puede llamarnos la atención que los artistas performativos en general y los músicos en particular hayan recurrido ampliamente a las técnicas de educación somática, si tenemos en cuenta que:

Todo músico, así como todo bailarín o deportista, podrá prolongar su vida profesional activa en la medida que sea capaz de actuar sin tensiones, de acuerdo con las leyes naturales del movimiento, economizando inteligentemente sus energías. Este es sin duda el secreto los grandes intérpretes que no sólo logra mantener la belleza de la intensidad del sonido sino también la precisión, la resistencia, la velocidad y la fuerza de ataque hasta la edad de 80 años o más, sin experimentar deterioros en la memoria o en la capacidad de participación a ningún nivel. (Hemsey de Gainza, 2002a, p. 157)

La Educación Somática puede proporcionar a los adolescentes una educación que fomente y lleve a un primer plano el propio proceso de desarrollo, ayudándoles en los desafíos físicos y emocionales que se viven durante esta etapa: “dar a nuestros jóvenes la oportunidad de explorarse a sí mismos y lo que es ser un ser humano, encarnado y viviendo de manera sostenible en este planeta, es esencial para la educación del siglo XXI” (Bauer, 2018, p. 321). En el trabajo somático se aprende a cuidarnos a nosotros mismos, a los demás y al planeta, y

nos ayuda a desarrollarnos a nuestro máximo potencial, invitándonos a vivir una existencia saludable y significativa. Bauer (2018) afirma

Ofrecer más aprendizaje somático basado en el cuerpo ayuda a nuestros jóvenes a comprometerse y profundiza y anima su educación. Cuando se les da la oportunidad de experimentar y reflexionar sobre el cuerpo como un ecosistema, sensible a las emociones internas, los pensamientos y los procesos físicos, desarrollan un renovado sentido de aprecio por sus cuerpos. Brindar a los jóvenes vías tangibles para apreciar sus cuerpos puede ayudarlos a desarrollar el tipo de comprensión personal profunda necesaria para generar amabilidad y cuidado por ellos mismos. P. 30.

Según Brodie y Lobel (2012) estar presente en el movimiento es tener conciencia de la postura, del movimiento y del estado del ser. Esta conciencia potencia el desarrollo tanto de los aspectos artísticos como de los técnicos. Kaparo (2014) plantea el contraste entre un paradigma antiguo y uno moderno con respecto al funcionamiento corporal. En el paradigma antiguo se plantea que:

1. El cuerpo humano funciona igual que una máquina, de forma predecible.
2. El cuerpo es una realidad separada de lo que le rodea.
3. Debemos superar la acción de la gravedad con esfuerzo.

La autora considera que este paradigma es reduccionista, materialista y determinista, fruto del pensamiento aristotélico y de la física newtoniana. En cambio, para el nuevo paradigma, enraizado en la física cuántica y la filosofía de la totalidad, estipula que:

1. Somos seres energéticos, fotosensibles, que se organizan a sí mismos y se auto-renuevan.
2. Nuestro modo de estar en el mundo es estar conectados con todo lo que es.
3. Podemos utilizar la gravedad para liberarnos de nuestras tensiones.

Kieran Egan, en la recomendación que realiza para Bresler (2004), afirma que el lenguaje nos ha hecho únicos como especie y nos ha sido de gran importancia. Sin embargo:

Nos olvidamos que nuestro extraño cerebro es parte de un extraño cuerpo. Nuestro cerebro trabaja con lo que este cuerpo, con sus peculiares sentidos le proporciona. La base de todas las formas de comprensión que tenemos proviene de la interacción de nuestro cuerpo con el mundo. El comprender somático precede a todos los demás, y persiste mientras las formas simbólicas de entendimiento se desarrollan, y moldea esas formas simbólicas de entendimiento de forma profunda y sutil. Comprender la cognición humana requiere una atención cuidadosa al cuerpo que es su fundamento. (Bresler, 2004, p. ix)

El enfoque que plantea la Educación Somática coincide con el que realizó Francisco Varela para la Neurociencia, desde su planteamiento enactivo, en el que se trata de analizar cómo los sujetos perciben sus acciones en situaciones concretas que cambian continuamente, como consecuencia de la percepción de la persona activa. El concepto de 'enacción' tiene su origen en el verbo inglés *to enact*, que quiere decir promulgar (Collins Diccionario Concise Inglés, 1993) en sentido estricto, pero que podemos interpretar como 'sacar fuera'. En el contexto de

Varela se refiere a la concordancia que existe entre percepción, procesos cognitivos y agente. Según Vásquez Rocca (2017)

Tal concordancia significa que el que percibe guía sus percepciones de acuerdo con su configuración orgánica y que el resultado, el conocer, no es captación de propiedades, singularidades o estructuras de un mundo de afuera. La realidad, en esta perspectiva, ya no es lo que era para la concepción moderna, un mundo separado del conocedor que se va internalizando a medida que se conoce. La realidad no es algo dado: es dependiente del que percibe. Lo que cuenta como mundo relevante es inseparable de la estructura del que percibe. (p. 316)

A modo de síntesis presentamos las ideas de fundamentales de Eddy (2017) sobre la Educación Somática, quien, como hemos visto, ha elaborado una genealogía extensa de los educadores somáticos:

1. La conciencia somática puede potenciar cualquier práctica corporal y reducir las lesiones.
2. En la atención plena desde el enfoque somático se pone el acento en el empoderamiento de y desde uno mismo y el pensamiento crítico.
3. La Educación Somática puede ser un factor de cambio social a través del activismo.
4. La forma de trabajo que potencia la Educación Somática favorece la ‘conectividad’ con uno mismo, con los demás y también con lo misterioso o lo desconocido desde la propia realidad corporal y desde posiciones muy cercanas a la Estética.

El movimiento en general, y la Danza en particular, se convirtieron en una forma de externalizar los descubrimientos somáticos y de establecer un diálogo tangible con ellos, inclusive de forma verbal. Según Eddy (2015) cabe preguntarse si la Educación Somática esconde o ayuda a la aculturación, si constituye un capital dentro de las medicinas complementarias y si existe la posibilidad de convertirla en un objeto más de comercio, cuando en realidad es algo natural y humano.

Desde estos planteamientos podemos considerar las siguientes cuestiones con respecto a las metodologías de Educación Somática: cuáles son sus fundamentos, en qué coinciden, en qué discrepan, si existen en las prácticas anteriores ejemplos que involucren los mismos principios, cómo son incluidas en la formación de los profesores y si tienen alguna influencia en su práctica. Wilson y Roehmann (1992) recomendaron el estudio del rol que cumplen las metodologías de Educación Somática en el aprendizaje y mantenimiento de la salud de los músicos, propuesta que recogemos. Para Uszler (1992), el carácter ‘híbrido’ del trabajo de los profesores de teclado es la causa de las múltiples direcciones que puede tomar una investigación como la nuestra:

Esencialmente son profesores que enseñan interpretación al piano, absortos en cuestiones relacionadas con la técnica, la literatura, las prácticas performativas y el desarrollo tecnológico instrumental. Sin embargo son sensibles a los procesos de aprendizaje y a la aplicación de la Psicología Educacional a la interpretación pianística. Muchos se sienten atraídos a la Investigación Pedagógica, tanto ahondando en lo que otros han producido como contribuyendo ellos mismos a las investigaciones en marcha. (Uszler, 1992, p. 590)

Nosotros distinguiremos tres niveles semánticos de Educación Somática en nuestro trabajo. En el primero aplicaremos un sentido estricto al término, incluyendo las tres técnicas estudiadas en este trabajo, surgidas en la primera mitad del siglo XX en Occidente y que se caracterizan por evitar la imitación en cualquier caso y el respeto a los procesos personales de cada alumno y evitar la interpretación por parte del docente. Un segundo nivel incluirá las disciplinas de origen oriental, que si bien comparten muchos procedimientos y principios con las disciplinas occidentales, no excluyen la imitación. Por último, un tercer nivel que incluye cualquier tipo de enseñanza que lleve a un mayor grado de conciencia y conocimiento corporal en la acción.

1.2.1 Práctica musical y Medicina

La Medicina de las Artes también tiene importantes aportaciones para nuestro trabajo, especialmente en la intersección de la Educación Somática con la Fisioterapia. En el pasado, cuando un músico tenía dificultades musculoesqueléticas o neuronales el consejo médico más extendido era que dejase de tocar. La profesión médica carecía de la conciencia necesaria para valorar lo que esto implicaba en la vida de los músicos, además de obviar la carga de estudio y práctica que llevaban en su bagaje personal. Es con la publicación del trabajo de los neurólogos británicos Critchley y Henson (1977) cuando se puede señalar el nacimiento de la disciplina moderna (Lederman, 2020). Según Brandfonbrener y Lederman (2002, p. 1009) los músicos son conscientes de los riesgos físicos y psicológicos que entraña una carrera musical, que van desde pequeñas molestias hasta la suspensión de una carrera musical por lesiones. Los autores reconocen que en los 20 años anteriores a su trabajo se avanzó significativamente en la recolección de datos epidemiológicos pero al mismo tiempo mucha de la información recopilada es anecdótica. A menudo los síntomas que experimenta un músico con problemas físicos son inespecíficos, no se deben a causas físicas objetivas y difícilmente pueden ser confirmados mediante test diagnósticos. Así llegan a afirmar que en el momento de escribir su trabajo, la Medicina de las Artes sigue siendo en parte ciencia y en parte arte. Si bien siempre ha habido un interés de los médicos hacia la música, aunque no tanto de los músicos hacia la medicina (Acuña, 1990; Orozco Delclós y Solé Escobar, 1996), esta rama científica adquiere un notable impulso a partir de la década de los 80, cuando los pianistas Gary Graffman (1928) y Leon Fleischer (1928-2020) hacen público que padecen distonía focal y que han perdido el control del movimiento de los dedos. Estos hechos y la publicidad que reciben propician que otros músicos reconozcan sus problemas y comiencen la búsqueda de ayuda profesional especializada. Al mismo tiempo, algunos médicos que tienen un especial interés por las artes comienzan a organizar seminarios especializados y aparecen las primeras clínicas específicas. Lo que puede ser un problema mínimo para una persona normal, para un músico puede limitar su carrera hasta interrumpirla definitivamente, de ahí la necesidad de contar con profesionales médicos altamente sensibles, que en ese momento no disponía de una formación específica. En 1986 comienza a editarse en Estados Unidos *The Medical Problems of Performing Artists (MPPA)*, publicación pionera de esta rama de la medicina. En 1989 se funda en el mismo país la *Performing Arts Medicine Association (PAMA)*. En torno al año 2000 se publican algunos de los trabajos fundamentales del campo como son los de Sataloff, Brandfonbrener y Lederman (1998), Tübiana y Amadio (2000) y Winspur y Wynn Parry (1998), cuya segunda edición apareció en 2018 (Winspur, 2018). Al mismo tiempo aparecen libros que sirven de guía a los músicos de validez científica variable. En España es destacable el trabajo, un poco anterior, de Orozco Delclós y Solé Escobar (1996), y con menor difusión la publicación de Ebrí Torné y Zaldívar Gracia (1994). También son relevantes los trabajos

franceses de Chamagne (2000; 2003). Palac y Grimshaw (2006) definen cómo debe ser un enfoque integrado para el trabajo con los artistas:

Un enfoque integrado de la práctica médica concibe la salud como un estado dinámico que depende del sostén y el alimento actualizados de la persona (mente/cuerpo/espíritu), que posee la habilidad de ser auto-organizado y de sanar cuando se le da los ingredientes y el entorno apropiados. Los ingredientes pueden organizarse en un constructo conceptual que incluye elementos físicos, emocionales, mentales y espirituales. (p.882)

Esta clasificación incluye:

- Elementos físicos: la nutrición, el sueño, el movimiento, los patrones rítmicos de actividad y descanso, la luz solar, el cobijo y la protección de daños.
- Elementos emocionales: entre ellos encontramos habitar un medio seguro y consistente, relaciones significativas, un trabajo significativo adecuado a las propias creencias y habilidades, una comunidad de pertenencia y el acceso a información confiable.
- Elementos mentales: incluyen la creencia de que el trabajo que se realiza es significativo y constituye un aporte al mundo, la posibilidad de ejercitar habilidades y talentos sin censura y de interactuar creativamente con otros y con las ideas.
- Elementos espirituales: en ellos encontramos la evolución de la comprensión de lo que es ser persona, de amar a alguien, el sentido de propósito y la habilidad de comprender cómo las aportaciones personales encajan significativamente en un todo mayor (Palac y Grimshaw, 2006).

Esta Medicina de las Artes no ha tenido el mismo impulso investigador que otros campos de la salud. Las razones son variadas pero en ellas destaca, en primer lugar, el hecho de que no se trata de cuestiones de vida o muerte y también que la franja de público a la que va dirigida es muy estrecha y no implica una repercusión económica significativa. Los trabajos de investigación sobre la Medicina de las Artes se pueden agrupar en: estudios epidemiológicos y poblacionales, estudios relacionados con lo que sucede en una actuación artística, estudios sobre ansiedad escénica y estudios casuísticos y del tratamiento de la distonía focal (Brandfonbrener y Lederman, 2002; Harman, 1998).

Algunas de las conclusiones que Brandfonbrener y Lederman (2002) presentan y consideramos relevantes para nuestro trabajo son las siguientes:

- Los músicos que tienen una menor ansiedad escénica se lesionan menos. Por lo que aquellos procedimientos que contribuyan a su canalización en los procesos educativos son especialmente valorados
- Los entrenamientos digitales que se realizan fuera del instrumento no son significativos para la expansión digital. De esta realidad se deduce la íntima relación que existe entre la resolución de las dificultades planteadas por las obras y el desarrollo de la 'técnica'.
- Se ha estudiado la movilidad de la muñeca y cómo debe ser vigilada.
- La distonía ha sido estudiado especialmente pero más bien desde el punto de vista de la población general que el de los músicos. Altenmüller, Lee y Ioannou (2018) presentan una actualización en este sentido.

- Existe una relación entre la distonía y atrapamiento del nervio cubital. El tratamiento con toxina botulínica no es eficaz. Se ha buscado reproducir la distonía en animales para poder estudiar mejor el cerebro y pareciera que se ha conseguido.

Los mismos autores señalan que:

(...) en parte por la mayor visibilidad de la Medicina del Arte pero también por la preocupación por el aparente incremento de lesiones entre los estudiantes, muchos conservatorios han dedicado recursos para la atención médica específica. Algunas instituciones han incluido cursos relacionados con la salud, sobre Técnica Alexander y el Método Feldenkrais. Así mismo, en los Estados Unidos y otras partes, muchas orquestas y músicos orquestales se han involucrado activamente en la búsqueda de formas de mejorar la salud de sus miembros mediante condiciones de trabajo mejores y asistencia médica adecuada. (Brandfonbrener y Lederman, 2002, p. 1010)

En este trabajo se nos advierte de la importancia de los procesos educativos para prevenir las lesiones:

Aunque un solo factor puede desempeñar el rol primario en la etiología de las enfermedades de los músicos, en general la regla es que la mayoría de ellas son el resultado de la interacción de múltiples factores de riesgo que normalmente se acumulan en el tiempo. Para que los médicos puedan diagnosticar y tratar apropiadamente a los músicos, es esencial que los médicos que tratan a los músicos que enseñan, que sean igualmente conocedores del amplio espectro de factores de riesgo potenciales de lesiones, incluyendo la importancia de las características físicas individuales del músico. Los profesores de música tienen que desempeñar un rol único en prevenir lesiones y en caso de que sucedan, en ayudar a su recuperación. (Brandfonbrener y Lederman, 2002, p. 1002)

Las distonías en los músicos muchas veces son generadas por el sobreuso, el trabajo compulsivo, las restricciones espacio-temporales y los problemas psicológicos, incluyendo el excesivo perfeccionismo. La presión profesional del mundo de la música clásica, con su búsqueda de la exactitud todo el tiempo, constituye un factor importante de estrés que actúa como disparador de la enfermedad. La prevención es muy importante porque todavía no hay tratamientos definitivos. Los enfoques exclusivamente médicos tienen una efectividad moderada, las terapias conductuales y complementarias unidas a métodos pedagógicos parecen más efectivas, pero no existen estudios evaluadores adecuados y se desconocen sus efectos a largo plazo. La Educación Musical debe abordar los factores desencadenantes como el perfeccionismo exagerado y la ansiedad. Las grabaciones establecen estándares que no existen en la realidad, ya que son fruto del trabajo en los estudios. Para Altenmüller, Lee y Ioannou (2018)

Desde la primera lección en adelante, los educadores musicales deben esforzarse por crear una atmósfera amigable y de apoyo centrada en la creatividad, la curiosidad y las experiencias lúdicas en el mundo del sonido. No es casualidad que hablemos comúnmente de "tocar un instrumento" y no de "trabajar un instrumento. (...). Por supuesto, el aprendizaje estructurado y dirigido a objetivos es un requisito previo para el dominio musical. En este caso, los horarios de estudio razonables, una técnica eficiente, la prevención del sobreuso muscular y

del dolor, la práctica mental, la variación en los patrones de movimiento, el mantenimiento de la motivación, el evitar las repeticiones mecánicas y la frustración, los hábitos de vida saludables, los ejercicios de calentamiento y enfriamiento, el ejercicio físico regular, los descansos necesarios y el sueño son elementos importantes de una práctica musical saludable. (...). Además, nuestra cultura de la música clásica refleja las presiones sociales generales de los países desarrollados. Se espera que todos tengamos la mayor precisión y eficiencia posibles. En la música, esto con frecuencia crea una actitud de gran logro artístico, que, sin embargo, no se nutre con frecuencia de una expresión personal suficiente de la experiencia emocional. Esta última, por supuesto, debe encontrarse en algún lugar fuera de la sala de estudio. Como consecuencia, debemos corregir nuestras expectativas y hábitos de escucha, reemplazando la fascinación de la mera perfección y el virtuosismo por la alegría de la comunicación emocional compartida entre músicos y audiencias. (p. 147)

Watson (2018) considera que la prevención es la más ventajosa de las medicinas si tenemos en cuenta la relación coste-efecto. Existe una cierta dificultad en mentalizar a los músicos que nunca han sufrido una lesión de la necesidad de desarrollar estrategias de prevención. Sin embargo

Las estrategias que promueven posturas o prácticas que reducen el impacto que la ejecución del instrumento tiene en el niño es probable que colaboren para realizar este proceso de una manera más eficiente y que por lo tanto mejoren el resultado musical. (p. 151)

Los grandes maestros muestran esta efectividad a través de una aparente facilidad y una gran economía de movimientos. Esto se explica, en parte, porque las fuerzas de rotación en el codo, la muñeca y las articulaciones metacarpo-falángicas son menores en los pianistas expertos que en los principiantes, mientras que las del hombro son mayores. En el hombro contamos con una musculatura que aguanta mejor el cansancio, lo que aumenta su resistencia. La extensión del codo en los pianistas expertos es principalmente pasiva, casi sin actividad en el tríceps, mientras que en los pianistas noveles tiene más actividad. En cualquier caso, las estrategias de prevención deben formar parte de los estudios de formación. Algunos factores de riesgo se originan en el propio instrumento y la actividad musical, otros tienen que ver con las características individuales de cada músico. Los teclistas e instrumentistas de cuerda son los que presentan una mayor incidencia de lesiones seguidos de los percussionistas, los intérpretes de viento-madera y los de metales. Cuanto más grande es el instrumento más lesiones suelen haber. Para los pianistas las extensiones exigidas por el repertorio parecen ser un factor determinante. Las características físicas y las proporciones corporales tienen una gran importancia a la hora de elegir el repertorio para no forzar, al mismo tiempo que una flexibilidad excesiva en las articulaciones de la mano constituye un factor de riesgo. Si los dedos no tienen la funcionalidad estructural requerida para la ejecución se colapsan y se realizan compensaciones con grupos musculares mayores a fin de poder estabilizarlos, lo que genera más tensiones (Watson, 2018). Si bien la fuerza no es un factor determinante a la hora de tocar un instrumento, el músico ha de poseer una gran resistencia muscular. La musculatura de sostén y su estado desempeñan una gran influencia en la disponibilidad muscular de los miembros superiores. Las técnicas corporales que trataremos con posterioridad tienen en cuenta estos factores y de ahí la importancia de su inclusión en la Pedagogía Instrumental en general y en la pianística en particular (Brandfonbrener y Lederman, 2002). Sin embargo, Palac y Grimshaw (2006) señalan muy acertadamente

Una parte de la educación médica y musical que se ha omitido, por el modelo cultural actual de la realidad, es la enseñanza de cómo se aprende a desarrollar, probar y refinar la capacidad de adquirir conocimiento subjetivo sobre uno mismo, especialmente sobre propio cuerpo. Los maestros y los estudiantes carecen de la comprensión y la experiencia sobre cómo uno obtiene este conocimiento y un sentido interno de equilibrio, o juzga de manera confiable la relación correcta de las cosas. La mayoría de las personas progresan sin mucha dificultad en el aprendizaje táctil, auditivo, visual, vestibular y propioceptivo como los bebés y los niños. Sin embargo, el grado en que uno es capaz de alcanzar órdenes superiores de integración cognitiva, perceptiva y sensomotora a medida que madura varía considerablemente entre las personas y es muy importante en el campo de las Artes Escénicas. Las pequeñas pérdidas en este sentido pueden significar enormes impedimentos para los músicos. Estos elementos de la forma en que uno experimenta, interpreta e integra los sentidos para funcionar en el mundo son habilidades fundamentales para la salud. Aunque estos elementos más subjetivos del estado interno de salud son más difíciles de acceder, comprender y remediar, queda por explorar formas de reconocer su poderoso impacto en la curación de las personas. La práctica médica inspira a uno a buscar formas de ayudar a los pacientes a recuperar estos elementos cuando una lesión o enfermedad crea desorganización y confusión en sus relaciones fisiológicas. La planificación motriz sin integración sensorial es una causa perdida y, sin embargo, se gasta mucho tiempo y energía poniendo el carro antes que el caballo en terapia. (p. 883)

El factor de riesgo más importante para los músicos es el estrés psicológico, ya que cuando una persona se encuentra bajo presión la tensión muscular se dispara. Esta situación es habitual en los músicos cada vez que se enfrentan a un desafío profesional. Las horas de estudio suelen aumentar cuando se encuentran en una situación semejante o tienen compromisos de importancia, por lo que es lógico que las lesiones aumenten en esas condiciones. La dieta, el estado general de salud, la cafeína, el alcohol y la falta de ejercicio y sueño también influyen. Un último factor es la relación maestro-alumno, que no ha sido estudiado en profundidad pero puede ser beneficiosa o negativa para ambos (Brandfonbrener y Lederman, 2002).

Los grandes pedagogos del piano siempre han propuesto intervenciones que buscan la economía del esfuerzo en la ejecución. Brandfonbrener y Lederman (2002) reconocen que

Parece obvio, dado la complejidad y precisión que requiere la ejecución musical, que las técnicas que requieren menos esfuerzo serían también las más efectivas en prevenir lesiones. También parece lógico que ninguna técnica instrumental en particular puede ser suficiente para todos los ejecutantes de un instrumento y la elección del repertorio, especialmente para las personas en formación debe ser hecha de acuerdo con la individualidad de los mismos. (p. 1013)

Una vez más vemos que se señala el respeto a las características físicas y personales de cada alumno. Es necesario diferenciar entre las lesiones que pueden originarse en cualquier tipo de actividad diaria a las que son específicas de la actividad musical. Las lesiones de los músicos presentan numerosas excepciones a lo que debería ser una regla. Esto se debe a que los factores son múltiples, tanto los individuales como los ambientales

Pero sobre todo por la variabilidad biológica inherente y la imprevisibilidad. Tratamos con seres humanos y no con máquinas. Esto debe ser tenido en cuenta

al interpretar cualquier generalización y en particular al aplicar estas generalizaciones a un músico específico. (Brandfonbrener y Lederman, 2002, p. 1013)

Es necesario tener en cuenta el tamaño y la morfología de la mano a la hora de establecer repertorios, su gran variabilidad morfológica, ya que si se fuerzan sus límites se pueden producir dolor y lesiones. Algo similar ocurre con las digitaciones dificultosas o forzadas, que pueden provocar dolor y tenosinovitis, a veces mal diagnosticada como sobreuso. En estos casos la cirugía solo es útil para una pequeña proporción de los músicos (Watson, 2018). La columna, su forma y movilidad y la de las articulaciones, resultan determinantes en los problemas de los músicos, al menos tanto como la postura y las posibilidades del movimiento corporal. Una de las causas principales de las consultas de los músicos a los médicos es la aparición de dolor en el tronco superior y los brazos. Los autores afirman que un síndrome doloroso no puede ser tratado desde un solo punto de vista porque está formado por numerosos factores. Asimismo las opciones terapéuticas pueden ser variadas y no mutuamente exclusivas (Brandfonbrener y Lederman, 2002). A menudo el médico que trata con músicos busca sugerencias terapéuticas en otros profesionales de la salud así como también en profesores o músicos. Un tratamiento psicológico simultáneo puede desvelar causas ocultas de los síntomas o reforzar un proceso terapéutico de forma positiva. Muchas veces no hay un solo procedimiento correcto para el tratamiento y deben tenerse en cuenta todas las posibilidades. Entre los músicos existe la creencia de que cuando alguien tiene un problema físico es porque tiene problemas técnicos o simplemente una técnica deficiente. Es verdad que a veces puede atribuirse un dolor de forma total o parcial a defectos de la postura o de la técnica, así como a una forma de estudiar excesiva u organizado defectuosamente, pero no es una regla general. Watson (2018) afirma que tanto para desarrollar una técnica sostenible o rehabilitar la funcionalidad cuando ha habido una lesión, la línea de trabajo principal debería ser la modificación del comportamiento y la mejora de la eficiencia biomecánica del movimiento. También tiene en cuenta que

La fuerza innecesaria y la co-contracción son a menudo consecuencias del estrés, ya sea psicológico o como respuesta a los pasajes difíciles. Con frecuencia, el intérprete no se dará cuenta de la tensión acumulada durante una sesión de trabajo, a menos que esté preparado para verificarlo periódicamente siendo consciente de su propiocepción y así contrarrestarla. Como una pieza musical se aprende como una secuencia de rutinas motoras que finalmente se vuelven automáticas, este proceso de aprendizaje necesita incorporar estrategias físicas óptimas desde el principio para que la aplicación de fuerza excesiva no se convierta en habitual. (p. 158)

Se ha de tener en cuenta que los movimientos de la mano no son únicamente provocados por los músculos intrínsecos o extrínsecos que controlan los dedos o los músculos del antebrazo que actúan sobre la muñeca, sino que en la posición y el ángulo de la mano también influyen el resto de las articulaciones de las extremidades superiores y el tronco. Funcionan como una cadena cinética, originalmente un término perteneciente al lenguaje de la ingeniería, que indica el hecho de que en una estructura formada por segmentos articulados, lo que sucede en cualquier bisagra está influenciado por lo que sucede en las demás, incluso si están a una cierta distancia. La posición de una articulación puede ser peligrosa para otra, facilitando lesiones o produciendo dolor. Cuando tocamos el piano, una participación mayor de la musculatura del hombro, que agregue potencia al ataque del brazo, puede reducir la fatiga de

la musculatura más distal, especialmente en la que actúa sobre la muñeca. Algunos de los problemas que sufren los pianistas en los codos tienen que ver con los movimientos de flexión y extensión. Estos no se pueden evitar al tocar, así que es necesario prestar atención a actividades de la vida cotidiana que implican la contracción conjunta de músculos antagonistas, como la conducción. Es importante considerar la postura y el movimiento desde una visión holística, ya que los problemas que pueda tener una articulación pueden ser, en última instancia, la consecuencia de que algo que está sucediendo en otra zona corporal. En este sentido una postura eficiente durante la performance resulta determinante para su efectividad y para evitar lesiones. Desde la Medicina del Arte se nos recomienda que la actividad muscular sea la mínima al tocar, lo que requiere una conciencia desarrollada de la tensión corporal por parte del músico y de los movimientos de co-contracción (Watson, 2018).

Brandfonbrener y Lederman (2002) señalan otro fenómeno de interés. En el momento de redactar su trabajo estaba comenzando el cambio de consideración con respecto a la Medicina alternativa que ahora se reconoce como Medicina Complementaria. El porcentaje de población general que recurre a ellas es de entre el 30 y el 50%, en el caso de los músicos es aún mayor. Uno de los factores comunes entre estas prácticas es que la formación en ellas no se enseña en las universidades, tanto las de las disciplinas de la Educación Somática (Técnica Alexander, Feldenkrais) como otro tipo de terapias alternativas (Acupuntura, Medicina Natural, etc.). En contra de ellas, se argumenta la falta de estudios longitudinales de comprobación, pero en la Medicina oficial también se realizan prácticas que no han probado científicamente su eficacia. Cuando se han querido realizar estos estudios las dificultades prácticas para llevarlos a cabo no han sido superadas. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, las disciplinas somáticas no deben ser puestas al mismo nivel que los otros tipos de terapias, ya que existen numerosas razones para que no sea así. Un factor a tener en cuenta para el acceso a todos estos tratamientos es el económico. En cualquier caso, la actitud de la Medicina tradicional ha cambiado con respecto a las terapias alternativas.

Creemos que incumbe a los médicos tradicionales tener una mente abierta al menos con respecto a algunas de las técnicas complementarias. Debería ser obvio que los enfoques tradicionales y alternativos pueden no ser mutuamente exclusivos, además de poder ser utilizados secuencial o simultáneamente. En realidad este enfoque 'integrado' ha sido defendido por algunos miembros de la comunidad médica tradicional. (Brandfonbrener y Lederman, 2002, p. 1018)

En el caso de las cirugías, Brandfonbrener y Lederman (2002) consideran que son particularmente delicadas para los músicos. Pueden ser la última opción cuando todos los demás medios han fracasado ya que en algún caso evitan lesiones mayores. Sin embargo podemos considerar que difícilmente solucionen problemáticas relacionadas con la funcionalidad y el uso corporal.

Como hemos dicho anteriormente, la ansiedad o miedo escénico es uno de los aspectos más trabajados en la Medicina de las Artes. Un cierto nivel se considera un fenómeno normal y universal, ya que la mayoría de las personas poseen recursos suficientes para hacer frente a esta situación. En los casos en que no es así puede convertirse en un problema médico que requiera de un tratamiento adecuado y personalizado. Las investigaciones realizadas hasta el año 2002 se pueden sintetizar de la siguiente forma

Las bases de las manifestaciones fisiológicas se conocen bien y tienen su origen en las respuestas de 'luchar' o 'huir' manejadas por el sistema nervioso

autónomo. Este sistema está compuesto por un conjunto complejo de células nerviosas que se encarga de mantener la estabilidad del medio interno corporal. Lo componen dos sistemas, el simpático y el parasimpático, que a menudo tienen efectos opuestos en los sistemas orgánicos que gobiernan (...). Los mecanismos que subyacen el temblor se conocen peor pero se relacionan claramente con los receptores musculares. Aún menos se conocen los mecanismos que gobiernan las manifestaciones en la conducta y en la cognición. Expertos en muchas disciplinas continúan debatiendo las razones del desarrollo del miedo escénico y al menos en algunos casos puede estar relacionado con la percepción de tener que lograr una ejecución perfecta. (Brandfonbrener y Lederman, 2002, p. 1019)

Algunos intérpretes recurren al tratamiento farmacológico para superar el miedo escénico. Se sabe que es una situación que puede empujar al consumo descontrolado de bebidas alcohólicas y sedantes varios. Desde los años '50 han estado disponibles numerosos tranquilizantes. En el caso de los betabloqueadores, que son usados desde los años '70, existe una gran controversia.

En la mayoría de los casos, centrarse en ensayar de forma adecuada, en la planificación suficiente y adelantada con respecto a las necesidades de equipamiento y actuación, descanso adecuado y medidas generales saludables previas a la actuación, la selección de un repertorio adecuado al nivel, experiencia y preparación del ejecutante y aceptar de forma realista que todas las interpretaciones distan de alcanzar la perfección será suficiente. (Brandfonbrener y Lederman, 2002, p. 1019)

En el tratamiento psicoterapéutico se utilizan una gran variedad de técnicas para este problema, que pueden ser de tipo cognitivas, conductistas, de relajación, psicoanalítica, etc. (Kenny, 2011).

Normalmente en cualquier problema que esté relacionado con la salud existen factores de prevención. En el caso de los músicos, según la etiología de su problemática, se considera que es fundamental una buena enseñanza inicial y evitar factores de riesgo, sobre todo la práctica excesiva. Los estudios demuestran la relación entre ciertos factores de riesgo y la aparición de lesiones, pero pocos lo hacen sobre los modos específicos de prevención, habiendo muchas opiniones sin las pruebas científicas correspondientes. Entre ellas encontramos la adaptación ergonómica de los instrumentos. La experiencia profesional de Brandfonbrener y Lederman (2002) les indica que el verdadero punto de partida para la prevención es la enseñanza:

(...) el hecho es que la mayoría de los músicos parecen estar de acuerdo que con una 'enseñanza adecuada', o lo que eso pudiera ser, muchos problemas no aparecerían más tarde en su vida musical. Ciertamente los hábitos de estudio y la técnica musical son el sostén de la forma que cada músico se acerca e interactúa con el instrumento. Por lo tanto en el contexto de las lesiones y su prevención, la discusión de técnica y pedagogía musical debería ser entendida desde el punto de vista fisiológico, que puede no coincidir siempre con métodos de enseñanza aceptados o aún revalidados. Estas son algunas preguntas que merecen la pena hacerse para la evaluación del toque desde el punto de vista médico: ¿la postura global conduce a un buen funcionamiento del cuerpo? ¿Es un toque económico de movimientos o hay una actividad excesiva? ¿La técnica protege las articulaciones o hay demasiada presión sobre ellas y se las utiliza más allá de su ámbito normal de movimiento? ¿Hay evidencia de tensión muscular excesiva, no solo en los músculos involucrados en el movimiento sino, por ejemplo, en el

cuello y en la espalda? ¿Hay algún aspecto del músico que indique un stress psicológico indebido? Todos estos son factores que tienden a tener protagonismo en la generación de problemas en todos los estadios de una carrera musical, no solo en alumnos en formación. (Brandfonbrener y Lederman, 2002, p. 1020)

Consideramos que todas las preguntas que se realizan en este pasaje están íntimamente relacionadas con el tema de nuestro trabajo. El trabajo sobre trastornos musculoesqueléticos de los alumnos de conservatorio de Viaño Santasmarinas (2009), realizado en nuestro medio, sigue esta dirección. En él se constata que a mayor edad y siendo zurdo o ambidiestro existe una mayor probabilidad de problemas musculoesqueléticos relacionados con la interpretación, especialmente en el caso de las mujeres. Registra la existencia de molestias desde edades muy tempranas, que se van haciendo más presentes según aumenta la dificultad del repertorio y la exigencia académica. La actividad física y el deporte realizados con regularidad pueden ser un factor que favorece una menor incidencia de estos problemas en las y los músicos jóvenes. Sin embargo, en los músicos que no tienen problemas músculo-esqueléticos no constituye un factor determinante. Y cuando sí los tienen, contrariamente a lo que se podría creer, la actividad física no constituye un factor de superación de la dificultad. Una posible explicación a este hecho es la falta de una práctica regular y de suficiente tiempo a la semana. Sin embargo aquellos que perciben que están en una mejor forma física también manifiestan menos problemas.

Dentro de los problemas de salud, los de mayor presencia son aquellos diagnosticados con respecto a la espalda. Cuando estos existen, la presencia de molestias y dificultades se hace más evidente. Algunos grupos instrumentales, como las cuerdas, presentan un mayor índice de problemas y dolores, que se ven acentuados cuando se es integrante de varias agrupaciones instrumentales. No parecen estar relacionados con el tiempo que se le dedica al estudio, aunque en esto no coinciden las diferentes investigaciones. La investigación de Viaño Santasmarinas (2009) encontró que los calentamientos, los estiramientos y los posteriores enfriamientos antes y después de la actividad musical no constituyen un factor de prevención de los trastornos musculo-esqueléticos. Sin embargo sí lo son los descansos en el estudio, las razones por las que se realizan y el tiempo que se le dedica a los calentamientos, ya que si estos se realizan durante demasiado tiempo pueden contribuir a disparar el dolor en las zonas predispuestas. El estudio de Viaño Santasmarinas (2009) no encontró una relación entre trastornos musculo-esqueléticos en músicos y el tiempo de ensayo o estudio, pero sí con el índice de masa corporal (cuanto mayor es mayor posibilidad de problemas), la condición física relacionada con la salud (a mayor práctica deportiva menos trastornos al tocar), el tipo de instrumento y la frecuencia de las prácticas físicas. De ello se desprende que buenos hábitos de alimentación y ejercicio físico pueden resultar beneficiosos para la práctica musical, ya que las personas que practican ejercicio físico más de 8 horas semanales no presentan dolores relacionados con la práctica musical. Como hemos dicho, los instrumentistas de cuerda presentan más problemas y dolores que los pianistas en general. Aquellos que padecen algún tipo de trastorno musculo-esquelético presentan un índice mayor de dificultades. También aumenta su proporción cuanto mayor es el grado de motivación. En los estudios superiores suele haber un mayor número de interferencias en la práctica musical, que pueden llevar a la aparición de problemas relacionados con ello. Las personas zurdas y aquellas que padecen alguna particularidad estructural de la columna (escoliosis, cifosis, etc.) tienen mayor interferencia en la técnica musical y esta aumenta con la dificultad del repertorio y con la cantidad de actividades musicales realizadas. Tocar más de cuatro horas y media al día y veintisiete y media a la semana aumenta la posibilidad de aparición de interferencias. Más de treinta y cinco horas a la semana incrementa un aumento de riesgo de padecerlas.

Todos estos aspectos necesitan ser estudiados en los métodos de enseñanza comúnmente aceptados. “Esta es una investigación compleja que debe ser llevada a cabo de forma colectiva por expertos de varias disciplinas: músicos, médicos y biomecánicos.” (Brandfonbrener y Lederman, 2002, p.1020). En este sentido los estudios son escasos. Crispin Spaulding (1988, cit. en Brandfonbrener y Lederman, 2002) realizó un estudio sobre la prevención en un centro de formación. Otro similar fue realizado en nueve años más tarde por Brandfonbrener (1997) en orquestas sinfónicas y el resultado fue satisfactorio. El objetivo de este estudio era el establecimiento de rutinas de calentamiento y enfriamiento antes y después de los ensayos, a fin de establecer un sistema preventivo de lesiones. No obstante los músicos muestran una gran resistencia al cambio con respecto a sus rutinas y hábitos. La inclusión en numerosos centros de enseñanza de clases de Técnica Alexander o Feldenkrais indica un cambio en la dirección correcta. Aunque no haya estadísticas respecto a la efectividad de estas disciplinas para prevenir lesiones, se considera que no hacen daño y pueden ser positivas (Brandfonbrener y Lederman, 2002). Sería necesario elaborar estrategias de investigación que tuvieron un seguimiento de los alumnos que han recibido este tipo de clases para poder usarlos como modelos en la reducción del stress de todos los músicos. Cuando se investiga sobre la salud de los músicos existe la dificultad de trabajar en escenarios clínicos o de elaborar mejoras educativas que muchas veces no se corresponden con la realidad.

Podemos ilustrar estos fenómenos con algunos ejemplos extraídos de los dos principales trabajos publicados en torno al año 2000 sobre los problemas médicos de los músicos. *Performing Arts Medicine*, editado por Sataloff, Brandfonbrener y Lederman, fue publicado por primera vez en 1991, con nuevas ediciones en los años 1998 y 2010. Nosotros hemos podido consultar la segunda edición de 1998. En ella Hoppmann (1998) afirma lo siguiente:

Las técnicas de relajación estándar así como las técnicas más sofisticadas como el feedback electromiográfico han sido utilizadas para reducir la tensión muscular no deseada en los músicos. Varios enfoques para la enseñanza y el tratamiento de ejecutantes, como el Método Feldenkrais y la Técnica Alexander han sido bastante exitosos en algunos pacientes. La importancia de la conciencia de la posición del cuerpo, la tensión muscular, y la eficacia del movimiento, que es un tema central en estos enfoques, deben ser tenidos en cuenta siempre cuando se tratan problemas músculos esqueléticos. La Técnica Alexander ha sido usada en numerosas disciplinas con éxito y hay un interés considerable en aclarar las bases neuromusculares de su efectividad. Además el traslado de esta conciencia de la posición corporal y la tensión muscular a actividades no performativas debe ser propiciada, como a la escritura o agarrar un volante. En realidad ver escribir a un paciente puede darnos información que permita identificar tensión muscular innecesaria en la mano. También puede servir de modelo para la enseñanza de la conciencia de la tensión muscular. El paciente puede ver como se contraen los músculos, como se blanquea el fondo de las uñas por la presión excesiva y puedes sentir una contractura muscular. Estas señales pueden ser usadas como feedback para desarrollar una forma más relajada y eficiente de escritura y, se espera, de ejecutar. (p. 212)

Encontramos que la visión de la Técnica Alexander y el Método Feldenkrais que nos ofrece esta cita es un poco superficial. Más adelante el mismo autor: “Los métodos para aumentar la autoconciencia del tono muscular, la posición corporal, y la postura pueden ser particularmente efectivos en músicos con problemas de cuello y espalda. Estos incluyen las técnicas de relajación, la Técnica Alexander, y el Método Feldenkrais” (Hoppmann, 1998, p.221). En el mismo trabajo Dommerholt, Norris y Shaheen (1998) nos ofrecen una más que

somera descripción de los fundamentos y procedimientos de la Técnica Alexander y el Método Feldenkrais, junto a otros recursos procedimentales para tratar a los músicos de diferentes importancia. Algo similar ocurre en uno de los primeros trabajos específicos sobre Medicina del Arte en español, *Tecnopatías del músico*, editado por Orozco Delclós y Solé Escobar y publicado en 1996. En este trabajo la única mención de la Técnica Alexander y el Método Feldenkrais es un resumen muy pequeño de sus principios junto a otras técnicas corporales, amén de una reflexión circunstancial sobre Alexander (Orozco Delclós y Solé Escobar, 1996, p. 166). *Medical Problems of the Instrumentalist Musician* editado por Tubiana y Amadio fue publicado en el año 2000. Las referencias que en él se hacen a estas técnicas son las siguientes:

Creyendo firmemente que ‘el uso afecta al funcionamiento’, Alexander (1932) comenzó una técnica basada en la relajación de todo el cuerpo, cuyos principios pueden resumirse de la siguiente forma: (a) mantén el cuello libre; (b) asegura la simetría y la conciencia de la postura personal; (c) realiza una respiración relajada y profunda, usando de forma conjunta los músculos intercostales y el diafragma (Jones, 1976, cit. en Tubiana y Amadio, 2000, p. 234)

Al igual que en el trabajo anterior, Dommerholt (2000) formula los principios de la Técnica Alexander y el Método Feldenkrais, de una forma más documentada. Por último, Bengtson (2000) vuelve a formular esos principios de forma breve en relación a los músicos que se recuperan de una cirugía, ya que el autor del trabajo no recomienda estas técnicas para todos los que están en esa situación, aunque reconoce que puede ser muy efectivas y exitosas, especialmente cuando ha fracasado la fisioterapia tradicional. Sin embargo es necesario que “el paciente tenga tiempo, medios económicos y motivación para beneficiarse verdaderamente de estos programas” (Bengtson, 2000, p. 462). Además reconoce la dificultad de encontrar profesores de estas especialidades fuera de los grandes centros urbanos.

Podemos ver que desde la publicación del primer trabajo en 1991, donde no parece saberse muy bien por qué funcionan, hasta el año 2000 comienza a ver un cambio de actitud y se reconoce más claramente la utilidad y eficacia de las técnicas de Educación Somática. Schlinger (2006) refiere estudios sobre la Técnica Alexander con pacientes de Parkinson, donde hubo mejoras significativas, sin embargo en otro estudio sobre su influencia en el dolor lumbar no se recogieron muestras significativas. Un trabajo, aunque de alcance muy reducido y sin grupo de control, encontró diferencias importantes en sentido positivo en el funcionamiento respiratorio y la funcionalidad. Una investigación sobre el trabajo del Método Feldenkrais con pacientes con esclerosis múltiple reveló una mejora de la tolerancia al estrés y a la ansiedad, además de una mayor autoeficacia. También se han obtenido datos de que el Método Feldenkrais ayuda a mejorar la calidad de vida en relación a la salud y la autoeficacia más que la Fisioterapia. Se ha sugerido que la teoría de la autorregulación es más adecuada para este tipo de investigaciones que la utilización de modelos kinestésicos y medidas de actuación motriz, ya que identifica mejor los objetivos y la integración para el cambio. Schlinger (2006) no refiere estudios sobre el Yoga con artistas, pero en estudios con grupos de control se ha constatado su capacidad de mejora para el dolor lumbar. Otros tipos de mejora son difíciles de constatar por las características de los estudios llevados a cabo. También considera que las personas que realizan estas prácticas de Educación Somática suelen presentar una motivación muy alta para mantener un óptimo estado de bienestar y funcionamiento, lo cual debe ser tenido en cuenta por los profesionales de la Medicina de las Artes, porque es un objetivo más que deseable. En Watson (2009) encontramos relativamente

pocas alusiones a la Técnica Alexander, el Método Feldenkrais y ninguna a la Eutonía. Sin embargo aquellos aparecen equiparados a Pilates, al Yoga y al Taichí:

Muchos instrumentistas conscientes de los aspectos relacionados con la salud se han interesado por programas de desarrollo postural como la Técnica Alexander, los sistemas Pilates y Feldenkrais, Taichí y Yoga. Mientras que los beneficios de estos programas no han sido evaluados objetivamente en su mayor parte, el hecho de que aumenten la conciencia postural, entrenen grupos de músculos posturales importantes, y aumenten la flexibilidad, pareciera que son beneficiosos. También hay una evidencia de estudios diseñados y evaluados correctamente de que la Técnica Alexander puede tener un efecto positivo en el dolor de espalda (Ernst y Canter, 2003). Muchas de las terapias posturales también ayudan a reducir el estrés. (Watson, 2009, p. 40)

Sin embargo, constatamos la existencia de lo que parece ser una falta de fundamentación empírica de las prácticas que la Técnica Alexander y el Método Feldenkrais realizan. En el caso de la Técnica Alexander, realizar investigaciones medibles ha sido una constante desde el comienzo de su difusión, y gracias a la pronta participación de médicos e investigadores destacados de la sociedad británica en las clases de la técnica, que iniciaron la búsqueda de la fundamentación psicofisiológica de sus propuestas (Barlow, 2002). Feldenkrais en sí mismo era un científico y basaba sus propuestas en resultados concretos. Sin embargo, únicamente los avances neurológicos de los últimos 15 años de investigación han podido explicar por qué funcionan. Entre ellos, las aportaciones del neurocientífico Merzenich (2013), quien ha formulado 10 reglas sobre la neuroplasticidad del cerebro:

1. Los cambios se producen casi exclusivamente en aquellas situaciones en las que el cerebro está en disposición de hacerlos, conectado con la atención.
2. El cambio es mayor cuando estamos muy motivados, lo intentamos con verdadera intención, prestamos más atención y obtenemos más resultados.
3. Lo que en verdad cambia en el cerebro es la intensidad de las conexiones de las neuronas que trabajan juntas que interactúan entre sí de un momento a otro en un lapso de tiempo.
4. Los cambios producidos por aprendizajes en las conexiones neuronales aumentan la cooperación intercelular, lo que resulta fundamental para aumentar la fiabilidad de las propuestas.
5. El cerebro refuerza las conexiones entre grupos de neuronas que representan momentos separados de una actividad, que a su vez representan partes pequeñas de una acción o un pensamiento.
6. Los cambios en su etapa inicial son temporales.
7. El cerebro cambia por imaginar acciones de la misma manera y con los mismos procesos con lo que lo hace durante la realización de la misma acción interactuando con la realidad.
8. La memoria guía y controla la mayoría de aprendizajes.
9. Todo aprendizaje constituye una oportunidad para que el cerebro establezca interferencias de fondo o ruido, reduciendo su capacidad disruptiva.
10. La plasticidad cerebral es una vía de dos sentidos: es igual de fácil hacer un cambio positivo como uno negativo.

También en este sentido, el trabajo de Fogel (2009) tiene como finalidad explicar a través de la psicofisiología de la autoconciencia, por qué funcionan las prácticas que potencian la autoconciencia corporal, concebida como “la habilidad de prestar atención a uno mismo, sentir las propias sensaciones y emociones y movimientos actuales, en el momento presente también sin la influencia mediatrix de juicios de valor” (Fogel, 2009, p. 1).

Para este autor “en las culturas urbanas tecnológicas en la que vivimos hoy en día, la conciencia del cuerpo, nuestra conexión vital con otros cuerpos y con la tierra, es ignorada o minimizada. La gente muy ocupada se centra en “pensar y hacer más que sentir, estar y estar con” (Fogel, 2009, p. 4). Vivimos en una cultura que muchas veces propicia suprimir el cuerpo, estar en lo racional más que en lo emocional, no moverse, ignorar los sentidos y los sentimientos. Para poder sobrevivir en una sociedad civilizada es necesario reprimir las funciones naturales del cuerpo, y en cierta forma es necesario que sea así al menos por cuestiones higiénicas pero:

- Si suprimimos la educación artística se coarta la expresión creativa a través del cuerpo.
- En general nos falta actividad física, el juego al aire libre y el contacto con la naturaleza por el predominio de actividades que tienen que ver con la tecnología y que implican sedentarismo y movimiento escaso.
- Las personas que trabajan frente escritorio sufren lesiones por repetición debido a la quietud y confinamiento de sus cuerpos y mentes en espacios pequeños y el control sufrido sobre su trabajo.
- También la crianza y el trabajo en el hogar se ha convertido en una fuente de estrés que deja un tiempo escaso para la recuperación personal. El estrés provoca cada vez más depresión maternal (Fogel, 2009).

A veces solo se espera que la persona trabaje sin la menor conciencia del rol del cuerpo, y se le considera una mera herramienta que se puede reemplazar cuando se rompe. También nuestro ocio actual parece ir en contra del movimiento. “Aun en emprendimientos que deben enfatizar la conciencia corporal como como el atletismo y las artes performativas, la competición y el dinero han llevado a una pérdida de la autoconciencia” (Fogel, 2009, p. 6). Palac y Grimshaw (2006) expresan, a partir de un caso clínico con una violinista:

Mirando retrospectivamente este caso, el elemento que parece más importante en él es la importancia de las relaciones. Estas incluyen aquellas entre el músico, el terapeuta, el médico y el maestro y las que están dentro del propio cuerpo del paciente. La comunicación al músico de que tiene un cuerpo que puede sanar, que hay muchas formas de obtener el resultado deseado y que la terapia debe ser individualizada para sus necesidades es absolutamente esencial. Su participación e implicación son fundamentales. La capacidad del elenco de apoyo para escuchar al paciente y de escucharse entre ellos para luego adaptar sus herramientas terapéuticas para adaptarse a sus necesidades es importante. No hay una respuesta sencilla a estos problemas, porque involucran la forma en que el músico se ha adaptado o no a su entorno. La adaptación implica cambios tanto en la integración sensorial como en la planificación motora. El punto principal para el cuidador es escuchar primero, descubrir qué se ha interpuesto en la capacidad de promover la función normal, ayudar al músico a eliminar los obstáculos para la curación y encontrar el camino de regreso a la habilidad única que él o ella tiene de actuar. Los comentarios específicos del terapeuta sobre lo que parecía más importante en este caso fueron el tiempo y la paciencia necesaria para ayudar a enseñar la conciencia propioceptiva interna. Al progresar como ocurre con los

niños en la secuenciación del desarrollo neurológico, a los pacientes se les enseña a escuchar los cambios internos sutiles y los pequeños cambios en los patrones de movimiento hasta que finalmente los obtienen. ¡Su capacidad para sentir esto es lo más importante! Muchos pacientes no se ponen en contacto con nada de su interior al comienzo. Para hacer esto, se requiere el uso de patrones de movimiento más pequeños, técnicas de respiración, dejar de lado los patrones más antiguos, para que puedan tener una sensación de que algo diferente está sucediendo. Por ejemplo, a menudo se requiere la estabilización del suelo pélvico para que el paciente pueda tener una base para la estabilización escapular, que es necesaria para los patrones musculares normales necesarios para mover el arco con la extremidad superior. Las personas están tan impulsadas de forma simpática que es difícil frenarlas lo suficiente como para prestar atención a las pequeñas diferencias en el movimiento o aprender a usar la respiración para tranquilizarse fisiológicamente. Al igual que en la rehabilitación pediátrica, se enfatizan los patrones de movimiento de rango medio, y el terapeuta mantiene al paciente en el rango medio y le da pistas con las manos. Es útil utilizar metáforas visuales para darles ideas sobre cómo moverse y utilizar la paciencia interactiva, como cuando se aprende a bailar. (pp. 887-888)

Las presiones profesionales de un músico pueden llevarle a padecer un miedo escénico que le paralice. Este miedo impide la conexión con la conciencia del cuerpo mediante la ‘supresión’, que implica una pérdida de capacidad para sentirse a uno mismo. La escuela propicia que los alumnos pasen demasiadas horas sentados, y este hecho comienza a anestesiar las sensaciones corporales. “El precio que pagamos por ignorar nuestros cuerpos -sus movimientos, sentidos y emociones- es la supuración de enfermedad y disfunción” (Fogel, 2009, p.8). La autoconciencia corporal no es algo conceptual ni algo se pueda adquirir a través del pensamiento. Implica introspección y la profundización en el esquema corporal, estar en el presente emocional subjetivo. Esta relación comienza en el séptimo mes de gestación, ya que los fetos pueden abrir la boca con anticipación a acercar la mano hacia ella, algo que se demostró recién en 2006. Fogel (2009) considera que el aumento de la autoconciencia es nuestra ocupación original y primaria ya que esta comienza antes de nuestro nacimiento y los nervios de funciones como la respiración y la succión están conectados con ella, entre otras cosas para saber si funcionan o no, y esta última no sería posible sin un esquema corporal.

Para Brandfonbrener y Lederman (2002)

Existe la necesidad de que la Educación Musical reconozca la existencia de estos problemas y se involucre en el desarrollo e implementación de programas de prevención integrados en la Educación Musical. Actualmente, hay pocas evidencias de que la Educación Musical reconozca los riesgos médicos implicados en el aprendizaje y la ejecución musical o de que este campo haya motivado a los educadores musicales a implementar medidas de prevención. (p. 1021)

Podemos afirmar que en realidad sí se ha interesado por esta problemática una parte importante del colectivo musical. Tal vez sea necesario evaluar quién implementa estas medidas, cómo y con qué formación. De todas maneras “la relación causa-efecto entre hacer música, incluyendo el ser un músico profesional, y las variadas enfermedades ocupacionales está lejos de ser completamente comprendida” (Brandfonbrener y Lederman, 2002, p. 1023). Los estudios estadísticos que nos informan sobre el estado de salud de los músicos son escasos y, a menudo, poco fiables, por lo que los datos que se pueden extraer de ellos son

escasos también. En dos estudios que se realizaron por todo Estados Unidos solo se representa a las personas que eligieron participar en ellos. En alguno de ellos, realizados sobre músicos de orquesta, más del 20% manifiestan tener problemas en diferentes puntos corporales como la zona lumbar, el cuello y los hombros. Otro ejemplo lo encontramos en los instrumentistas de cuerda, que suelen tener más problemas en la mano izquierda que en la derecha, lo que seguramente tenga que ver con las características propias de su instrumento. Sin embargo, los autores consideran que la mayoría de estas enfermedades y lesiones son prevenibles.

Los educadores musicales están en una posición ideal para ayudar a prevenir estos problemas porque dictan la secuencia y establecen el ritmo del aprendizaje musical y están en contacto diario con los alumnos antes y durante el desarrollo de habilidades y problemas potenciales. (Brandfonbrener y Lederman, 2002, p. 1035)

En este sentido se considera necesario elaborar programas de formación para los profesores sobre la prevención de riesgos en la actividad musical y en el desarrollo de una carrera profesional. Esta formación no debe incluir todos los detalles patógenos de las enfermedades posibles pero es necesario avanzar en esta dirección y establecer políticas que favorezcan una evolución en este sentido. Como afirman Brodie y Lobel (2012) “cambiando el enfoque del producto (adquisición de habilidades) al proceso (lo que está realmente pasando en el cuerpo) se puede promover un funcionamiento óptimo y prevenir lesiones” (p. 7). Pero también es importante recordar

La curación de una enfermedad puede ser complicada. ¿Puede el artista pasar de la lesión a la discapacidad, a la comprensión, al compromiso y a la transformación en algo diferente de lo que era antes y, sin embargo, reformularse a sí mismo de una manera que le permita continuar siendo un artista? ¿Es ese el camino del arte? Se apodera de las personas y estas luchan por comprenderlo, aprenderlo y formar parte de él. Como la arcilla en el torno del alfarero, las personas se transforman en algo nuevo. Al hacer esto, se vuelven parte del cuerpo de trabajo en su campo, lo que a su vez les da la oportunidad de ofrecer algo a cambio, tal vez para crear algo nuevo dentro de su área. A veces, cosas aparentemente desafortunadas, como las lesiones, cambian a las personas y encuentran la necesidad de hacer las cosas de manera diferente, porque se comprenden a sí mismas de manera diferente. El contexto de comprensión puede haberse ampliado como resultado de la enfermedad, por lo que uno ve otra forma de estar o hacer un trabajo que antes no estaba dentro de su repertorio. Este acto creativo puede ser un regalo para la comunidad que cambia su curso para mejor. Este es el proceso mediante el cual los cambios de paradigma cambian la cultura de un campo de actividad. (Palac y Grimshaw, 2006, pp. 889-890)

1.3 DEWEY: EXPERIENCIA Y CORPOREIDAD

Si bien es ampliamente conocida en el mundo de la Técnica Alexander, en el de la Academia muchas veces se olvida la estrecha relación que durante 36 años mantuvieron el filósofo norteamericano John Dewey y F.M. Alexander, creador de la técnica que lleva su nombre. Se conocieron en 1916, el mismo año en que Dewey publicó por primera vez *Democracia y Educación* (1998), es decir, cuando el filósofo había cumplido los 57 años de edad y Alexander viajó a los Estados Unidos para dar a conocer su nueva forma de aprendizaje

corporal, estableciéndose alternativamente en Boston y Nueva York. A partir de ese momento Dewey tomó clases de Técnica Alexander, primero con el propio F.M. Alexander y luego con su hermano Albert y con la discípula de ambos Irene Tasker. Tanto a F.M. Alexander como a Dewey le unía el interés por la educación, en especial la promoción de formas de aprendizaje que propicien la autonomía personal durante su proceso. Dewey estaba especialmente abierto a nuevas ideas sobre cómo aprender y no rehuía los cuestionamientos que pudiesen presentarse al someterse él mismo a un nuevo aprendizaje. Encontró en la Técnica Alexander una práctica real de la unión cuerpo-mente, tal como planteaba en sus trabajos. Consideraba que la tradicional separación de esta realidad en la Enseñanza General constituía una catástrofe para ella, de ahí su planteamiento de ‘pensar en actividad’, en clara distinción entre aprender conceptos y aprender a hacer (Woods, Williamson y Fox Eades, 2018).

En la Técnica Alexander el aprendizaje es práctico y experiencial y el trabajo se desarrolla sobre uno mismo, realizando actividades simples y cotidianas donde se incide sobre los propios hábitos y la forma en que nos percibimos, observando la distancia habitual que existe entre lo que pensamos que hacemos y lo que hacemos en realidad. De esta manera se propicia el desarrollo de la forma natural de aprender, evitando fijaciones y facilitando un funcionamiento que desde lo motriz potencia el buen funcionamiento de todas las áreas de una persona, es decir lo cognitivo, lo emocional y lo social, ya que son interdependientes. Así se consigue una mejora personal que Dewey consideraba indispensable para la mejora de la sociedad en su conjunto (Woods et al., 2018). La Técnica Alexander constituyó para Dewey una práctica corporeizada que, según Jacob (2018), contribuyó a la mejora de su salud, su longevidad, y al desarrollo de su pensamiento.

Dewey quedó tan impresionado por los efectos de la Técnica Alexander que no dudó en colaborar con las publicaciones del propio Alexander, escribiendo tres prólogos a sus libros y editando dos de ellos, la segunda edición del primer libro de Alexander (2017), publicado en inglés en 1918 y corrigió en extensión y profundidad el segundo (Alexander, 2011). *El uso de sí mismo* (Alexander, 1995), su tercer libro, también pasó por las manos de Dewey. La actitud de Dewey contrasta con el descuido generalizado del mundo académico hacia lo práctico y, en especial, lo que parece una aversión hacia lo corporal (Woods et al., 2018).

Si bien la obra de Dewey es altamente estudiada y valorada hasta el día de hoy, en general no podemos decir que se tenga en cuenta la influencia de F.M. Alexander en ella. A su vez, no parece que el filósofo americano hubiera influido en Alexander de la misma forma. Es importante recordar el carácter difícil del educador somático australiano, lo que le planteó no pocas dificultades a lo largo de su vida. Se mostró poco colaborativo a la hora de ayudar a Dewey en la investigación científica que pudiese sustentar los fundamentos de sus procedimientos. Si bien Dewey fue un gran entusiasta de la Técnica Alexander, encontraba muy complicado explicar en qué consistía y qué efectos producía a quienes no la habían experimentado. Además temía ser ridiculizado por sus compañeros de docencia por su apoyo a este tipo de educación. Esta puede ser una de las razones de que en su obra le dedique relativamente poco espacio a ella. Dewey concibe la Educación como un proceso en el que los sujetos controlan qué y cómo aprenden, a través de su interés y de la investigación del medio. Para ello hay que ser capaces de trabajar sobre los hábitos, en lo que coincide fundamentalmente con Alexander, lo que permite elaborar nuevas formas de ver e interactuar. Formar a las personas para dar respuestas mecánicas no es educar (Woods et al., 2018). Considera que la propuesta de Alexander es a la Educación lo que esta es a todas las áreas de la actividad humana (Alexander, 1995).

El único trabajo que el filósofo John Dewey dedicó totalmente a la creación, enfocado especialmente a las artes plásticas pero de un sentido mucho más amplio de lo que puede

indicar su nombre, es *Art as experience*, publicado por primera vez en 1934. En el momento de su primera edición el autor contaba con 75 años de edad. En español se publicó en México en 1949 y ha tenido una significativa reedición en España en el año 2008 en una nueva traducción (Dewey, 1949; 2008). Jamás recibimos durante nuestra formación ninguna mención de este trabajo. En realidad tuvimos noticia de él en la obra de Sarason (2002) donde analiza la figura del educador artístico Henry Schaefer-Simmern (1896-1978), para quien el trabajo de Dewey (1949) era la obra más importante escrita en el siglo XX sobre Educación Artística. El mismo Schaefer-Simmern es autor de dos trabajos destacados sobre el desarrollo artístico natural de las personas (Schaefer-Simmern 1948, 2003). El primero de ellos está prologado por el propio Dewey, donde reconoce el énfasis que pone Schaefer-Simmern (1948) en la individualidad como un factor creativo en las experiencias de la vida, lo que en sí mismo constituye el significado de la actividad artística. Más importante aún, afirma que la actividad artística es una unión indivisible de factores que cuando los separamos los llamamos físicos, emocionales, intelectuales y prácticos (los que tienen que ver con el hacer y la realización). Así mismo considera que

(...) la inteligencia es el factor informante y formador que atraviesa todo el proceso. Se manifiesta en esa participación entusiasta y animada de los órganos sensoriales en el sentido de que son verdaderos órganos de imaginación constructiva. La inteligencia también se manifiesta en la actividad organizativa de la que la forma estética es el resultado. (Schaefer-Simmer, 1948, pp. ix-x)

Diseminadas en otros trabajos, también encontramos numerosas reflexiones dedicadas a la cuestión artística. Pese a haber aportado importantes reflexiones al mundo educativo, Dewey no explora la relación entre las Artes y la Educación, en parte por la extensión del tema, en parte por lo tarde que aborda en su carrera la cuestión artística y por la falta de experiencia práctica en el tema, según nos relata Jackson (1998). Este autor dedicó un trabajo imprescindible a la temática que nos ocupa, *John Dewey and the Lessons of Art* (Jackson, 1998) que creemos debería ser más difundido en la Pedagogía del Arte. La Educación Musical no fue objeto de la reflexión de Dewey, pero Väkavä (2012) considera que su filosofía puede ayudar a la elaboración de nuevos enfoques sobre la significación de la música en la vida humana, que eluda idealizaciones más o menos abstractas y la considere como una parte integral de ella. También puede ampliar nuestra valoración estética ya que nos muestra cómo se encarna en la práctica:

La instrucción en las artes de la vida es algo distinto a transmitir información sobre ellas. Es una cuestión de comunicación y participación en los valores de la vida por medio de la imaginación y las obras de arte son los medios más íntimos y enérgicos de ayudar a los individuos a participar en las artes de vivir. La civilización es incivil porque los seres humanos están divididos en sectas, razas, naciones clases y claques incomunicadas. (Dewey, 1949, p. 297)

Para Dewey la Música es el Arte que mejor muestra la integración en movimiento de una experiencia. Es una parte fundamental y significativa de la vida organizada en comunidad en el que se consume el significado de la vida grupal.

La música, cuyo medio es el sonido, necesariamente expresa de una manera concentrada los choques e inestabilidades, los conflictos y sus resoluciones, que son los cambios dramáticos efectuados sobre el fondo más persistente de la naturaleza y la vida humana. La tensión y la lucha, su recolección de energía, sus

descargas, sus ataques y defensas, sus poderosas guerras y sus encuentros pacíficos, sus resistencias y resoluciones, son las cosas con que la música teje su tela. (Dewey, 1949, p. 209)

No simboliza una vida interior idealizada, sino que enactúa las tensiones de la vida cotidiana en forma de historias que expresan emociones con una base socio-cultural. La idea de la Educación Artística es fertilizar las experiencias, no controlarlas por lo que sus propuestas no pueden estar cerradas.

Esto requiere que participemos en las negociaciones de las direcciones en las que las situaciones musicales deban dirigirse; también invita a que permitamos que surjan conflictos y disparidades, e interpretarlas no como distracciones sino como signos de la necesidad de aprender más. Es aquí donde un maestro se vuelve un aprendiz tanto o más que sus alumnos; lo que estudiamos son situaciones y su potencial significado musical. Las prácticas musicales se desarrollan a partir de situaciones como estas. (Väkevä, 2012, pp. 104-105).

Si repasamos la relación entre Música y Filosofía a lo largo de la historia hemos de rescatar algunos posicionamientos particularmente significativos para nuestro trabajo. Podemos ver que ya desde la Antigüedad, existió la concepción de la Filosofía como forma virtuosa de vida, más que como una colección de textos paradigmáticos. La virtud era el punto central de la vida filosófica, acercarse al 'Logos'. A través de diversas prácticas se buscaba la auto-trascendencia que compensara las limitaciones de la vida. Comprender significó entonces autoperfeccionarse, también para los primeros estudiosos musicales. La Música era algo valioso porque reflejaba el orden del cosmos, y por tanto la percepción musical necesitaba de la especulación para ser captada en su totalidad. A partir de Platón (427 a.n.e.-347 a.n.e.), la filosofía persigue lo 'Bueno' como sinónimo de lo 'Verdadero' en sentido absoluto. Ambas ideas fueron relacionadas con lo 'Bello', en sentido especulativo. Así el estudio de lo Bueno, lo Verdadero y lo Bello pasó a formar parte también de la especulación musical. Se consideró la sensualidad como algo al servicio de la búsqueda de 'Logos' (askesis -autoregulación- para aesthesis –experiencia perceptiva). La vida humana persigue un fin más alto que sí misma, y necesita un conocimiento que los sentidos no pueden brindar. Los que hacían música eran considerados mediadores de la 'armonía musical del universo' estudiada en el plano de la ideas, superior a la de la práctica común. Esta valorización de los estudios musicales se prolongó hasta el Renacimiento (Väkevä, 2012).

Platón considera que el cuerpo y el alma son dos maneras diferentes de ser, la particular y la universal respectivamente, siendo esta última la que está unida a la Verdad, por lo que hace necesario centrarse en ella, ya que lo corporal puede constituir un factor de alejamiento de alma. En cambio para Aristóteles (384 a.n.e.-322 a.n.e.) el alma no está separada del cuerpo, pero se relacionan entre sí como la forma con la materia. Al igual que Platón, considera que el conocimiento teórico es universal, por lo tanto viene de la razón y no de las sensaciones del cuerpo. Ya en la Modernidad, después de R. Descartes (1596-1650), la cuestión fundamental consistió en cómo un alma que busca la verdad en un cuerpo sensible puede conocer algo con certeza, especialmente en una época donde el estudio científico necesitaba explicaciones racionales para aquello que observaba. Para Descartes solo se podía confiar en las sensaciones siempre que pudieran ordenarse racionalmente. Para justificar la enseñanza de la Música los filósofos se centraron en la relación entre el arte sonoro y la vida de la mente humana, siempre subordinando y disciplinando el cuerpo al servicio del alma racional. A. G. Baumgarten (1714-1762) consideró importante la clarificación de las experiencias sensoriales

como base de las ideas estéticas. De aquí surge una educación ‘estética’ en contraposición a una educación ‘racional’ o ‘ética’. I. Kant (1724-1804) fue instrumental en la idea de ‘genio’ como persona especialmente dotada para el Arte, independientemente de su educación, para proponer una Educación Estética que permita apreciar su producción. Solo aquellos con una mente cultivada y distinción pueden hacerlo. Para Kant la experiencia estética es una relación especial entre un sujeto que experimenta y un objeto experimentado adecuadamente. Estos objetos artísticos son formas sensibles de las ideas racionales o espirituales de la belleza. En la Ilustración estas ideas pasarán a formar parte de una visión que considera la cultura y los valores éticos como fundamentales para la libertad y la dignidad humana. Para la Modernidad las Artes han sido creadas para su disfrute estético, de ahí su valor educativo. Aunque Kant desvalorizaba la música como un simple juego de sensaciones, en la generación posterior a él pasa a ser el ideal espiritual. Para G. Hegel (1770-1831) es un ‘interioridad sin objeto’ mientras que para Schopenhauer (1788-1860) es la pura expresión del deseo metafísico que guía al mundo. La música pasa a ser el ideal de todas las Artes porque une forma con contenido (Pater 1839-1894), es forma en movimiento tonal (E. Hanslick 1825-1904) o se la considera Movimiento Ideal (E. Gurney 1847-1888) ya que es completa, pura y totalmente música. Para F. Nietzsche (1844-1900) el filósofo ideal es como el músico que afirma la vida dejando de lado la racionalidad. La música no nos lleva a ideas superiores sino que ella misma es una manera estética del arte de vivir. Las filosofías contemporáneas de Educación Musical aún se basan en que en la Música hay más que la experiencia sensual al hacerla y disfrutarla (Väkavä, 2012). En cambio para Dewey la experiencia estética es para todo el mundo y se enraíza en la vida común, en coincidencia con los planteamientos de Hemsy de Gainza (2002a; 2002b) analizados en el capítulo anterior. Dewey considera que es necesario promover la democracia, no en sentido político, sino como ideal de vida comunitaria que incorpora diferentes puntos de vista e interpretaciones, una armonía dinámica que evoluciona en su variedad unida en una polifonía de intereses comunes, aportando sus diferentes individualidades. En esta realidad común, las Artes son fundamentales. Las identidades musicales surgen de una continua negociación con la realidad, el medio en el que se desarrollan y sus valores éticos. El Arte es imaginativo en su capacidad de actualizar en la expresión de las emociones los aspectos más gratificantes de las experiencias. Estos aspectos tienen un significado intrínseco que enriquece a la propia experiencia (Väkavä, 2012).

En nuestro caso nos despierta un especial interés el concepto que Dewey tiene de una experiencia, ya sea en el arte o en la vida en general. Un tema central es la ‘agudeza perceptiva’, en la que pone el acento en la unidad, la totalidad y el equilibrio. Jackson (1998) considera que las ideas de Dewey deben ser desarrolladas en un contexto particular por cada persona que enseñe. Para él estas ideas siguen vigentes, ya que pueden ser aplicadas a obras muy diferentes a las que Dewey analizó. Estas ideas incluyen la consideración de que el Arte posee la capacidad de transformar nuestras maneras habituales de pensar, sentir, percibir y en general nuestras vidas:

La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios y privados sentimientos y sensaciones, significa un comercio activo y alerta frente al mundo; significa, a estas alturas, completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. En vez de significar rendición al capricho y al desorden, proporciona nuestra única demostración de una estabilidad que no es estancamiento, sino ritmo y desarrollo. (Dewey, 1949, p. 19)

Chen (2018) considera que esta es una forma no solipsista de concebir el ser, ya que implica una unión entre la percepción y la experiencia. Para Dewey las experiencias más evolucionadas (artísticas, religiosas, científicas) están precedidas en el tiempo por las de la vida común y derivan de estas, dotándolas al mismo tiempo de intensidad (Sarason, 1990). Aunque todo el mundo las experimenta, sus atributos (estructura, rasgos, precondiciones) no son tan evidentes. Experimentamos las cosas con las que interactuamos, entre lo interno y lo externo, y debemos tener en cuenta que la vivencia de una experiencia implica estar inmersos en ella, porque no existe una posición neutral para su observación, lo que implica la provisionalidad de cualquier conclusión a la que se pueda llegar. Por ello tampoco se debe tratar como verdades incuestionables los constructos mentales (Jackson, 1998).

Tradicionalmente, en la Filosofía, se ha tratado la experiencia como algo que está dentro de nosotros y es intransferible, es decir, no podemos compartir con los demás de forma directa. En cambio, Dewey considera la experiencia como un intercambio activo y alerta con la realidad en la que vivimos (Dewey, 1949). Esto quiere decir que la experiencia es transaccional, incluye los objetos y sucesos de la experiencia como también la persona que la experimenta. En una verdadera experiencia el yo, el objeto y el acontecimiento se funden en uno. Cuando surgen dificultades es cuando se ponen en evidencia su separación (Jackson, 1998).

Otra característica de la experiencia es su temporalidad, existe en el tiempo y cambia a través de él, teniendo siempre una historia acumulada. Los cambios que suceden en la experiencia pueden o no ser intencionados.

(...) tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Solamente de vez en cuando se integra aquella y se delimita de otras experiencias, dentro de la corriente general de la experiencia. (...) Tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia. Es *una* experiencia. (Dewey, 1949, p. 34)

Según Jackson (1998), para Dewey

La verdadera obra de arte no es el objeto que encontramos en un museo ni la interpretación captada en un filme o disco. Más bien, es la experiencia ocasionada por la producción o la experiencia al apreciar objetos e interpretaciones. Para el artista, esas dos formas de experiencia son una. (p. 5)

Dewey considera que la experiencia estética, como experiencia consumada que es, está enraizada en la comunicación y la vida social de la cotidianidad, siendo una de sus más grandes expresiones. Una experiencia estética es más algo que se tiene que algo que se sabe, y puede surgir en cualquier situación formando una totalidad cualitativa, que es su principal cualidad. La experiencia de una situación cambia todo el tiempo, gracias a las diferentes tensiones que se encuentran en ella y facilita nuestro aprendizaje y crecimiento, a través de la búsqueda de un nuevo equilibrio, que podemos buscar a través de diferentes medios (acciones prácticas, deliberaciones éticas, religiosas, etc.). El arte también es una herramienta en este sentido. El objetivo no es únicamente saber, sino vivir en plenitud. El significado de la experiencia también se modifica a través del tiempo, cambia de perspectiva y de sentido según se integra en una totalidad en busca de un nuevo equilibrio (Väkavä, 2012).

No todo encuentro con un objeto artístico culmina en una experiencia artística, al igual que no todo lo que sucede al interactuar con el medio constituye una experiencia. De la misma forma, para que exista una experiencia educativa esta debe abrir la puerta a experiencias

ulteriores de mayor profundidad y expansión. Cuando una experiencia educativa es limitadora o distorsiona el desarrollo, no puede ser calificada como tal. No obstante, a las experiencias artísticas exitosas Dewey las coloca fuera de las experiencias educativas porque revelan el grado de cumplimiento al que pueden llegar los aspectos más comunes de nuestras vidas, ya que son experiencias unificadas y holísticas que pertenecen a nuestra realidad cotidiana (Jackson, 1998).

Dewey no desarrolla de forma sistemática las características de las experiencias que las Artes clarifican e intensifican, pero Jackson (1998) las enuncia. En primer lugar, se trata de una experiencia ‘completa’ en sí misma, consumada y no cesada, finalizada y en ningún caso interrumpida, como un embarazo llevado a término. Al igual que otras experiencias, como una comida, una conversación o una partida, está integrada en la corriente general de experiencias pero demarcada entre ellas claramente. Pero existen diferentes grados de plenitud, de experiencia completa (integración interna o demarcación). Para Jackson (1998), Dewey considera que el Arte es “un refinamiento, una clarificación y una intensificación de aquellas cualidades de la experiencia cotidiana que normalmente llamamos completa” (p. 8).

En segundo lugar, destaca la singularidad, la originalidad, la naturaleza única de la experiencia. Dewey considera que cada experiencia es una totalidad que conlleva su propia cualidad individualizadora y autosuficiente. La experiencia posee una cualidad que le da unidad a pesar de sus diferentes partes constitutivas. Al mismo tiempo esta unidad nos permite reconocer la totalidad. Pero no es emocional, práctica ni intelectual. Jackson (1998) pone el ejemplo de una fiesta de cumpleaños, que se diferencia de las demás y si nos preguntan cómo fue, podemos reconocer una cualidad que la identifica, aunque no podemos hablar de ella o describirla directamente. Una vez que se ha vivido es irrecuperable. La descripción de la experiencia mediante el lenguaje es reflectante y no constituye la experiencia en sí misma, como tampoco lo es nuestra interiorización de la misma. Esta experiencia puede tanto satisfacernos como sorprendernos, y también proporciona satisfacción por sí misma, como una buena comida.

Otro aspecto de la experiencia artística que reconoce Dewey es su cualidad emocional, ya que considera que la emoción no es una entidad separada de la experiencia, sino que forma parte de ella, participando de su complejidad, de su movimiento y de su cambio. Las emociones nunca se experimentan fuera de un contexto, y varían según lo hace la experiencia de que se trate, pero al mismo tiempo unifican sus diversos elementos y les dan coherencia. La emoción, según Dewey, tiene una doble característica, ya que al mismo tiempo imprime movimiento mientras que aúna los diferentes componentes de la experiencia, a pesar de los cambios que pueda haber en el transcurso de ella, y es fundamentalmente estética, aun cuando la experiencia no lo sea totalmente (Jackson, 1998). La emoción que se activa en una experiencia está íntimamente enraizada en el yo que “que se ocupa en el movimiento de los acontecimientos hacia un resultado deseado o no deseado” (Dewey, 1949, p. 40). Sin esta implicación, la experiencia carecería de unidad. Las emociones pueden ser primarias, las que dan la unidad a la experiencia, o secundarias, evoluciones surgidas de las anteriores. Reflexionar sobre una experiencia y las emociones que nos provoca contribuye a su transformación, ya esas emociones forman parte de ella. Cualquier experiencia unificada de la vida común puede darnos pistas sobre lo que es una experiencia artística.

El significado en la experiencia puede ser extrínseco, resultado de la reflexión, o intrínseco pero el primero puede transformarse en el segundo, enriqueciendo la propia experiencia. Para Dewey una situación es un sistema de significados en el que los objetos y los acontecimientos emergen como elementos. Cuando uno está inmerso en una situación, su sentido no se hace ni se puede hacer explícito, porque ni bien comenzamos a hablar de una

situación, a objetivarla, pasamos a otra, cuya cualidad principal es diferente de la anterior por muy parecida que sea (Jackson, 1998).

Aunque la toma de conciencia no es la única forma de que acabe una experiencia, ya que todas ellas tienen un final, Dewey considera que mientras vivimos una experiencia no podemos describirla porque salimos de ella y estamos en otra. Hay experiencias que parecen dividirse en dos como, por ejemplo, hablar por teléfono en medio de una fiesta. Sin embargo, la atención simultánea a diversas tareas, por otro lado tan propia de nuestro tiempo, puede ser parte de la ‘cualidad penetrante’ de la situación en la que nos encontramos. Una ‘cualidad penetrante’ tiene un sentido que se diferencia del sentimiento porque se refiere a algo, a una característica cualitativa de algo que permite identificarlo (Jackson, 1998). Para Dewey una experiencia consumada no es una relación uno a uno entre un objeto artístico y alguien que lo aprecia sino un proceso que se da entre múltiples interacciones o transacciones en una situación dada, es decir “un cuestionamiento activo para un equilibrio renovado marcado por su propia cualidad afectiva impregnadora” (Väkavä, 2012, p. 99). Una experiencia consumada es cuando existe una unidad que se percibe como tal, y en sí misma es un proceso, no una simple apreciación. Vivimos a través de la experiencia estética con todos nuestros sentidos y capacidades. Lo que diferencia una experiencia estética de otra es su función, su cualidad emocional. La expresión se vuelve una experiencia y la emoción es el medio en el que sucede. Esta expresión emocional es siempre pública aunque no sea su intención original ya que una experiencia consumada no es subjetiva sino siempre relacional. En la expresión articulamos nuestra naturaleza en ‘cultura’, es decir, en formas compartidas de vida, en el arte, en aquellas que son inmediatamente agradables. “El arte revela el mundo compartido en su pleno significado sin subyugarlo a la disciplina de la razón” (Väkavä, 2012, p. 101).

Podemos preguntarnos cuál es la causa de que tengamos tanta dificultad en ver las cualidades estéticas y artísticas de las experiencias ordinarias. Para Dewey la causa es la compartimentación del Arte siguiendo las teorías idealistas de la Estética modernista, que lo reserva para los especialistas. Dewey considera que esta visión es errónea porque elimina la posibilidad de que el arte cumpla su función de revelar el significado de lo que es una experiencia consumada. La Educación Artística no debe concentrarse únicamente en las obras maestras, ya que estas son “formas condensadas de las fuerzas y energías que emergen en una experiencia consumada” (Väkavä, 2012, p. 102).

Dewey sugiere que consideremos la experiencia estética como una parte integral de la búsqueda humana cotidiana de sentido. Existen dos filosofías básicas: “Una de ellas acepta la vida y la experiencia con toda su incertidumbre, misterio, duda y conocimiento a medias, y revierte esa experiencia sobre sí misma para ahondar e intensificar sus propias cualidades, la transforma en imaginación y en arte” (Dewey, 1949, p. 33). La otra busca razones universales a partir de las cuales intenta elaborar leyes para la educación. Väkevä (2012) propone “una actitud abierta y filosóficamente vital que preste atención a las verdaderas necesidades de las situaciones artísticas de las prácticas educativas musicales” (p. 103).

El estatus de los intérpretes es un tanto ambiguo en el mundo del Arte, ya que son considerados artistas pero en un grado diferente que los creadores, que supuestamente son los verdaderos artistas (Mark, 2012). Sin embargo la interpretación es un Arte en sí mismo, sin el cual la obra del creador no llegaría a sus destinatarios. No hay nada que se pueda dar por sentado para obtener un determinado resultado y cualquier conocimiento o recurso que se aplique debe hacerse con ajuste a las necesidades y jamás de forma mecánica. En un profundo trabajo sobre la interpretación, el pianista y educador somático Thomas Mark afirma:

Un intérprete debe tomarse a sí mismo y a su actividad seriamente, debe permitirse involucrarse completamente en una empresa que implica descubrimiento, exposición y comunicación de sus sentimientos, y en verdad su yo íntimo. Eso equivale a decir que, como una necesidad práctica, debe asimilar, aceptar y proclamar la autoimagen implícita en 'Soy un artista'. (Mark, 2012, p. 161)

Uno de los trabajos más importantes que debe hacer un intérprete musical es producir un sonido que verdaderamente transmita su mundo interior. Esta producción es a través de todos sus recursos corporales y en ella participa sus realidades emocionales más íntimas:

Tomar seriamente los propios sentimientos como guía en una interpretación implica exponer esos sentimientos. Pero nuestros sentimientos están en el corazón de nuestro yo personal, son esenciales para ser lo que somos, y, por lo tanto, este tipo de exposición es especialmente íntima y reveladora. Cuanto más éxito se tiene produciendo un sonido que transmita la propia intensidad del sentimiento, más expuesto y vulnerable se siente uno. Cuanto más completamente un actor comunica Lear o Willy Loman, más expuesto se siente en ese momento. Esta perspectiva puede asustar (...). Interpretar requiere la exposición de uno mismo de una manera más profunda e íntima que el mero hecho de desnudarse; exponer la piel de uno es algo trivial comparado con la exposición los propios sentimientos, el propio yo interior. (Mark, 2012, p. 162)

Dewey (1949) analiza magistralmente el tipo de pensamiento que implica la realización de una obra de arte, los cálculos y el tipo de pensamiento que implica, como hemos visto en un apartado anterior. Él lo aplica a una obra plástica pero puede ser igualmente realidad en la interpretación.

Una situación puede ser sentida sin que participe la reflexión, pero no se limita a los sentimientos que genera. Cuando una situación no tiene sentido o percibimos sus elementos de forma aislada, dejándonos perplejos, es necesario buscar pistas que nos ayuden a interpretarla y así darle unidad. Los objetos y los sucesos siempre están contextualizados, ya que en una verdadera experiencia nada está aislado, sino que forman parte de un todo. Un objeto o evento puede ser experimentado como algo especial dentro de un contexto dado por su situación, a partir del cual se puede elaborar una respuesta determinada o una nueva conducta.

Los objetos son invariablemente el resultado de la investigación, y es así como llegamos a conocerlos como objetos. Probamos sus propiedades. Experimentamos con ellos. Los usamos. Hablamos a otros sobre ellos y otros hacen lo mismo con nosotros. Según llegamos a conocer a los objetos de este modo adquieren un tipo de significado establecido pero multifacético que nos permite emplearlos como medios para obtener conocimiento nuevo y experimentar un gozo refrescante. Los objetos (...) son los objetivos de la investigación. (Jackson, 1998, p. 23)

A veces no necesitamos experimentar con ellos, al menos no de forma continua, porque otros lo han hecho por nosotros. Para Dewey todos los objetos tienen una historia con pasado y futuro y, por lo tanto, devienen en eventos con significado que son modificados mediante la indagación. Al mismo tiempo, los eventos pueden devenir objetos para que podamos conocerlos y usarlos (Jackson, 1998, p. 24).

Al objetivar un evento le dotamos de significado, tomando conciencia de algunas de sus propiedades que nos resultan significativas e ignorando otras. Así significar se convierte en una función, que virtualmente puede ser ilimitada, más allá del significado que nosotros le demos. Identificar objetos con situaciones, adscribir significados a los eventos es algo consustancial a nuestra naturaleza humana. Al mismo tiempo es útil y gozoso. Al utilizar objetos para solucionar algún problema, los objetos se tornan, según Dewey, en ‘medios para obtener conocimiento de otra cosa’ (Dewey, 1938, p. 119), es decir, se vuelven instrumentales. Al mismo tiempo se vuelven relacionales dentro de un contexto. Pero más allá de ser útiles o no, las cosas son lo que son, teniendo un valor por sí mismas. “En todo acontecimiento hay algo que es obstinado, autosuficiente, inmediato completamente, no una relación ni un elemento de un todo relacional, sino algo terminal y exclusivo” (Dewey, 1929, p. 85). Hay significados que se presentan a través de los sentidos, no requieren de un código o una convención para ser comprendidos o interpretados.

Para Dewey los objetos son expresivos porque poseen una cualidad, que coincide con el carácter del objeto y les otorga su unidad. A menudo esta expresividad (o inmediatez) se obvia en los objetos más cotidianos. Sin embargo, el Arte nos propone volver a ver aquello que habíamos descuidado.

El arte arroja la cubierta que oculta la expresividad de las cosas experimentadas; nos sacude la pereza de la rutina y nos permite olvidarnos, para encontrarnos en el deleite del mundo experimentado en sus variadas cualidades y formas. Intercepta toda sombra de expresividad que se encuentra en los objetos y la ordena en una nueva experiencia de la vida. (Dewey, 1949, p. 93)

En este sentido, cuando más conocemos un objeto, más se enriquece su significado y sus conexiones con el mundo que le rodea. Los acontecimientos aumentan su significación, de forma inferencial e imaginativa, cuando les otorgamos sentido o valor. Una vez que les nombramos, podemos manipularlos y reordenarlos en la imaginación. Para Dewey “el acto de imaginar constituye la esencia de la conciencia y el corazón del pensamiento” (Jackson, 1998, p. 28). Es más, en toda experiencia consciente es necesario un cierto grado de imaginación ya “que la experiencia solo es humana y consciente cuando lo dado aquí y ahora se amplía con significados y valores de lo ausente cuya presencia es solo imaginativa” (Dewey, 1949, p. 241). Dewey considerará progresivamente que el principal problema de la sociedad occidental es la separación entre experiencia y naturaleza, y otorgará cada vez más importancia a las bases culturales del conocimiento científico hacia el final de su vida (Jackson, 2004).

Esta visión de la experiencia estética está íntimamente relacionada con lo que la Educación Somática a través de la Técnica Alexander proporcionó a Dewey, ya que las definiciones sobre la unidad, el significado y la relación con las experiencias anteriores se dan de la misma manera en ella, al igual que la forma de vivirla y relatarla. También en cada situación musical compartida se pueden buscar nuevas significaciones mediadas por la comunicación musical.

Las teorías de Dewey ofrecen ‘revisar’ la cultura musical como algo que toda la población puede disfrutar activamente en el ámbito compartido de los valores culturales negociados. Por tanto, la Educación Musical beneficia a todos, tomando como punto de partida las situaciones individuales que promueven la acción creativa. (Väkavä, 2012, p. 105)

2 LAS TÉCNICAS DE EDUCACIÓN SOMÁTICA

2.1 LA TÉCNICA ALEXANDER

Esta técnica, como las otras dos que repasaremos en esta sección, se desarrolló a partir de las experiencias vitales de su creador, Frederick Matthias Alexander, nacido en Tasmania, Australia en 1869. Fue el mayor de ocho hermanos y su infancia transcurrió en una granja aislada donde, por problemas de salud relacionados con el aparato respiratorio, pudo asistir a la escuela solo de forma ocasional e intermitente. Su maestro le daba clases particulares en aquellos períodos en los que no podía acudir con regularidad. En estas clases entró en contacto con las obras de Shakespeare, gracias a que su profesor trabajaba con ese material por preferencia propia. Este docente intuyó las características personales de F. M. Alexander y favoreció el estilo personal de aprendizaje de su alumno, nombrándolo su ayudante durante un tiempo. Desde ese momento desarrolló una gran pasión por los textos del gran dramaturgo inglés. Su otra gran pasión durante la infancia fueron los caballos, afición que pudo desarrollar en su propia casa y de los cuales se convirtió en un experto adiestrador (Bloch, 2004).

A los 16 años, debido a problemas económicos y la mala relación que mantenía con su padre, ya que claramente no parecía apto para las tareas agrícolas, emigró a la ciudad minera de Mount Bischoff, donde trabajó en diferentes oficios y durante su tiempo libre, es decir de noche, estudió música y teatro. Así aprendió a tocar el violín de forma autodidacta. Tres años más tarde se instala en Melbourne, entonces la ciudad más importante de Australia, donde continuó sus estudios teatrales con los mejores maestros a su disposición y asistió a todo tipo de eventos artísticos, tanto conciertos como obras de teatro y exposiciones. Trabaja en todo aquello que le surge cuando la necesidad económica le apremia, pero su temperamento colérico y sus enfermedades recurrentes le dificultan la continuidad laboral. Al comenzar su tercera década de vida tomó la decisión de dedicarse profesionalmente a la actuación, en las facetas de actor y recitador, en las que ya se desenvolvía, adquiriendo pronto una notable fama local, especializándose en espectáculos unipersonales basados en textos de Shakespeare (Gelb, 1987).

Sin embargo, ya entonces llevaba un tiempo sufriendo ronqueras recurrentes y dificultades respiratorias, que afectaban a la calidad de emisión de su voz cuando tenía que actuar, por lo que su estado de salud pasa a ocupar un lugar determinante en su vida. Los médicos que consulta le indican como única forma de recuperación el descanso y, efectivamente, cuando no utiliza la voz, los problemas desaparecen. Sin embargo cuando intenta retomar su actividad profesional, con frecuencia le ocurre que a mitad de un recital comienza a perder la voz y solo lo puede acabar con dificultad. Ante esta situación, y no teniendo a su disposición ningún tratamiento mejor, Alexander decide de alguna forma hacerse cargo de su propia cura, ya que deduce que el problema necesariamente tiene que tener relación con alguna de sus acciones. Alexander relató este proceso en su trabajo *El Uso de Sí Mismo* (Alexander, 1995), publicado por primera vez en 1932. En este trabajo no da detalles cronológicos sobre el desarrollo de sus descubrimientos sino que más bien recoge su

evolución personal y la de su investigación a lo largo del tiempo (Bloch, 2004). En primer lugar observó que si al descansar los problemas desaparecían y al volver a la actuación se hacían presentes, era porque había algo en su forma de recitar que los creaba o los ponía en marcha, ya que cuando hablaba con normalidad no existían. Ante este hecho decidió utilizar espejos para observar lo que sucedía. Cuando hablaba de forma normal no parecía haber nada extraño, en cambio, al recitar, vio que ponía el cuello rígido y retraía la cabeza, que la laringe descendía y respiraba jadeando. Cuanto más difícil era el pasaje que tenía que recitar, más se acentuaban estas 'manera de hacer', tal como las llamo. Con el tiempo, se dio cuenta que estos patrones también estaban presentes en su habla cotidiana solo que de forma atenuada. Así dedujo que estos patrones de conducta podrían ser la causa del problema que sufría al recitar y trató de modificarlos, pero solo podía controlar bien el hecho de no tirar la cabeza hacia atrás, ya que sobre los otros no podía incidir. Paradójicamente, al no poder controlarlos y centrar su atención solo en la dirección de la cabeza, fueron mejorando de forma independiente y también la emisión de su voz.

De todo ello, Alexander sacó la conclusión de que su 'manera de hacer' afectaba, sin lugar a dudas, a su funcionamiento. Así fue como empezó a comprender que nuestras opciones relativas a lo que hacemos con nosotros mismos determinan en gran medida la calidad de nuestras vidas. Llamo a este poder de elección 'Uso'. (Gelb, 1987, p. 11)

Con posterioridad Alexander notó que no solo el cuello y la cabeza afectaban la emisión de su voz, sino que también lo hacía el grado de tensión que tenía en todo el cuerpo. Se dio cuenta que a veces acortaba su estatura al realizar algunas acciones. Su siguiente objetivo fue evitar este acortamiento porque afectaban a la emisión. Lo consiguió dándose la indicación de usar su cabeza hacia adelante y arriba y llamo a esto el 'control primario', que es la relación dinámica que existe entre la cabeza, el cuello y el torso en la organización del movimiento humano (Gelb, 1987).

También se dio cuenta de que podemos creer estar haciendo algo de una determinada manera, pero lo que sucede en la realidad es una acción diferente. Esto sucede especialmente en acciones que nos son habituales, por lo tanto los patrones de mal uso no tienen un componente únicamente físico sino que también son mentales y llega a formular la idea de la unidad psicofísica, que resulta revolucionaria para su época y se convierte en una base fundamental de su trabajo. Estudió sus patrones de aprendizaje, observando lo difícil que resulta su modificación y descubriendo que era imposible confiar en las percepciones internas como instrumento de valoración de una acción, centrándose en cambio en el pensamiento consciente como medio de control (Alexander, 1995).

Alexander sabía que cuando proyectaba conscientemente el estiramiento de su cuerpo mejoraba el funcionamiento de su voz y que no podía fiarse de sus sensaciones al querer hacerlo, por lo tanto decidió detener la acción habitual desde su mismo inicio. De este modo puso en práctica el rechazo de un estímulo y la falta de respuesta al mismo. A este procedimiento le llamó 'inhibición'. Más que estirarse directamente, practicó el deseo de hacerlo conscientemente y denominó a esta forma de actuar 'dirección'. Sin embargo, en más de un momento crítico siguieron dominando sus estructuras de procedimiento habitual, y fue entonces cuando se dio cuenta que debía abandonar la búsqueda del fin de la acción y vivirla en pequeños pasos, para alcanzar lo que deseaba. Para ello se ejercitó recitando una oración donde primero se inhibía de recitarla, luego detenía en su origen la dirección habitual, que era descoordinada. En segundo lugar se daba las direcciones que permitían un mejor uso. En tercer lugar intentó mantener esas direcciones hasta estar seguro de que continuarían mientras

recitara la oración. En el cuarto lugar, en el momento de recitar una oración volvió a parar para reconsiderar de forma consciente su decisión de actuar. Su finalidad última era estar libre para cualquier otra acción que quisiese realizar pero siempre desde la proyección de las direcciones que permitían un nuevo patrón de uso. Estos procedimientos adquirieron con el tiempo una gran importancia en su metodología de enseñanza (Alcántara, 2013; Gelb, 1987; Vineyard, 2007).

Poco a poco su cuerpo comenzó a liberarse, al mismo tiempo que podía moverse mejor, con más agilidad y sus dificultades respiratorias desaparecían. En ese momento su fama como actor creció, en parte gracias al poder de su voz. Al observar su mejora, los médicos que le atendieron comenzaron a enviarle otros pacientes con problemas similares, en especial cuando vieron que las mejoras que él había vivido eran trasladables a otros. Al observar que la transmisión verbal no era suficiente para conseguir los cambios deseados, comenzó a desarrollar una técnica táctil que ayudaba a las personas a percibirse mejor y daba información sobre lo que estaba ocurriendo. Trabajó en el desarrollo de estas técnicas durante el resto de su vida. En 1899 se estableció en Sydney, donde la expectación de su trabajo fue muy grande y a partir de 1904 en Londres, donde rápidamente comenzó a trabajar con los mejores actores del momento y algunos de los miembros más influyentes de la alta sociedad británica. Esta aceptación por parte de estos círculos sociales fue determinante a la hora de establecer el prestigio y la difusión de su trabajo. En 1910 publicó su primer libro, *La herencia suprema del hombre* (Alexander, 2017), en el que manifiesta centrarse en el paso de la especie humana del control subconsciente al control consciente de mente y cuerpo (Bloch, 2004; Gelb, 1987).

Al estallar en 1914 la Primera Guerra Mundial, se trasladó a Nueva York, dividiendo durante los 10 años siguientes su residencia entre las dos capitales. El período de entreguerras se muestra particularmente fructífero en el desarrollo de sus investigaciones, además de lograr el apoyo de personalidades de gran relevancia como el arzobispo de Canterbury William Temple, el dramaturgo y crítico musical George Bernard Shaw y el novelista Aldous Huxley. Sin embargo, el más importante, para nosotros como educadores, es el apoyo que le brinda el filósofo y pedagogo John Dewey, que como hemos visto en el capítulo anterior se convierte en su alumno durante las estancias de Alexander en Boston, y, desde ese momento, en uno de sus más entusiastas defensores. Su trabajo con Alexander tiene una influencia enorme en el desarrollo de su pensamiento y llega a escribir tres de los prólogos de los libros de Alexander, además de revisar la redacción de algunos de ellos. Para él la técnica contiene “la promesa y el potencial de la nueva orientación que hace falta en todos los ámbitos de la educación” (Alexander, 1995). En 1923 publica su segundo libro, *Control Consciente Constructivo del Individuo* (Alexander, 2011). En 1924 Alexander funda una escuela para niños de entre 3 y 8 años con especial incidencia en la pedagogía corporal que funcionó hasta el comienzo de la Segunda Guerra Mundial. Además del currículum normal se impartía el ‘uso de sí mismo’. En 1930 comenzaron los cursos de formación de maestros de la técnica, con el requisito básico de poder aplicar sus principios en las actividades cotidianas antes de enseñarlos a otros. Con el tiempo esta formación se transformará en un curso de tres años de duración (Bloch, 2004).

Como hemos dicho, Alexander describió el proceso de elaboración de su técnica en un libro publicado en 1932 que tituló *El uso de sí mismo*, tal vez el más difundido de sus trabajos (Alexander, 1995). En 1941 publicó una recopilación de artículos en el que sería su último libro bajo el título de *La Constante Universal de la Vida* (Alexander, 2009). En él se hace especial hincapié sobre el daño que puede hacer la Educación Física tradicional y los sistemas de ejercitación física que no tienen en cuenta la unidad mente-cuerpo. Durante los últimos años de su vida sufrió los ataques de algunas personalidades destacadas que no comprendían

su trabajo, tomando cartas en el asunto y denunciándolos. Aunque ganó sus pleitos, esta situación de estrés minó su salud y sufrió un derrame cerebral del que se recuperó totalmente. Muchos de sus alumnos consideraron que sus mejores clases fueron las que dio en la última etapa de su vida. Unos años después sufre un nuevo derrame y muere el 10 de octubre de 1955, es decir, a los 86 años de edad (Bloch, 2004).

Para Gelb (1987) “el logro de Alexander fue inmenso. Por sí solo, elaboró un método científico completamente nuevo para el estudio y la resolución de un problema concreto, y con ello estableció una manera revolucionaria de ver el funcionamiento humano” (p.20). Según este autor el reconocimiento de Alexander como personalidad no está a la altura de sus logros. Existen dos razones principales para que esto sea así: fue una persona de muy difícil trato, al mismo tiempo que tremendamente exigente con los que le rodeaban. La segunda está implicada en la misma naturaleza de las formas sociales que regulan nuestra sociedad. George Bernard Shaw dijo que Alexander “invita al mundo a ser testigo de un cambio tan pequeño y sutil que solo él puede verlo” (Gelb, 1987, p. 21).

2.1.1 Principios de la Técnica Alexander

Los principios de la Técnica Alexander fueron claramente enunciados en los diferentes trabajos de Alexander (1995, 2009, 2011, 2017). Desde entonces en casi todos los trabajos sobre esta modalidad educativa nos encontramos con enunciados semejantes para explicarla. Son un buen ejemplo de esto las obras de Alcantara (2013), Brennan (1992, 2001, 2011), Craze (1999), Gelb (1987), Kleinman y Buckoke (2013), Park (1991), Stevens (1997) y Vineyard (2007), por nombrar solo algunos. Como podemos ver, en todos los casos son traducciones. Las primeras obras escritas en castellano sobre la Técnica Alexander son las de García (2011, 2013) y Spindler (2007). El trabajo de Harer y Munden (2009) constituye un estudio bibliográfico sobre la Técnica Alexander de gran interés que no tiene paralelo en las demás metodologías. Destacamos la utilidad para esta parte de nuestro trabajo de la obra de Gelb (1987) por su gran capacidad de síntesis.

2.1.1.1 Uso y funcionamiento

Según F. M. Alexander, en esta vida es muy común la tendencia a seguir hábitos, de los que no cuestionamos cómo interfieren en nuestro funcionamiento y, aunque a veces queremos elegir, en realidad no podemos porque la fuerza del hábito es mayor. Para F. M. Alexander, cada persona es responsable del uso que hace de sí misma, a partir de las elecciones simples que realiza, como por ejemplo hablar o no hacerlo. El trabajo sobre la calidad de la acción evidenció para él que el potencial de esta era mayor que lo que en realidad se pone en juego habitualmente.

Alexander advirtió que las opciones que hacía respecto al Uso de su organismo eran fundamentales, puesto que afectaban directamente a su funcionamiento y, por lo tanto, influían en todas las demás opciones. Con el término ‘Uso’, Alexander se refería al proceso de control sobre todas aquellas acciones que le parecía posible someter a su control. (Gelb, 1987, pp. 26-27)

Este concepto de uso complementa los de herencia genética y de medio en el que se desarrolla una persona, y alude a la responsabilidad e integridad individual en las opciones de uso. Esta era ‘la herencia suprema del hombre’ para F. M. Alexander, tal como manifiesta el título de su primer libro (Alexander, 2017), porque según hacemos uso de nuestro cuerpo se ven afectados

todos los niveles de funcionamiento, y algunas formas son más efectivas y funcionales que otras (Gelb, 1987).

No siempre se valoran los efectos del mal uso porque sus consecuencias solo son evidentes a largo plazo. El buen uso ejerce una influencia positiva en el funcionamiento general de forma continua, tiende a ser constante y por tanto a mejorar el nivel de funcionamiento y la forma de reacción. En cambio, con el mal uso sucede lo contrario, tiende a bajar el nivel de funcionamiento general, a ejercer una influencia constante que interfiere con las posibilidades funcionales y las formas de reacción. El mal uso tiene efectos a nivel físico, emocional y mental. A nivel corporal, puede estar asociado al reumatismo, al dolor de espalda, a la artritis, a los problemas de respiración, la hipertensión, la fatiga, los problemas gastrointestinales, los dolores de cabeza y los problemas sexuales. Las personas que han trabajado la Técnica Alexander testimonian mejoras en estas áreas a lo largo del aprendizaje, y se pueden encontrar fácilmente en la bibliografía específica (Brennan, 2013; Nicholls, 2012, 2014; Vineyard, 2007). Cuando la coordinación corporal no es equilibrada ciertos elementos sufren una sobrecarga de uso y otros, por el contrario, una infrautilización. Tal vez sea esta una de las razones por las que entre los primeros que buscaron la ayuda de sus enseñanzas abundan las personas de diferentes campos artísticos ya que en ella encontrarán una herramienta de mejora de sus niveles de actuación, y en caso de haberlos, también de sus síntomas.

Cuando mejoramos nuestra vitalidad y nuestra salud, nuestras emociones experimentan un gran impacto, ya que la musculatura acumula el recuerdo de las experiencias pasadas, y se revitaliza. Un ejemplo de esto lo encontramos en el filósofo John Dewey y su experiencia con la Técnica Alexander, ya que después de trabajar la técnica su pensamiento se volvió más flexible, pudiendo tomar una posición filosófica con tranquilidad y desecharla si era necesario, al contrario que otros colegas académicos, que mantuvieron un posicionamiento fijo desde el comienzo de sus carreras (Jones, 1979). De esta forma Dewey (2014) llega a afirmar que la formación y la ejecución de las ideas dependen del hábito, ya que la razón antes de las experiencias no existe. En cualquier caso, no existe una oposición entre razón y hábito, sino entre hábito rutinario y hábito inteligente. La organización de los aspectos físicos, emocionales y mentales de una persona es un asunto de gran complejidad, pero desde la Técnica Alexander siempre se pueden hacer elecciones y no realizarlas constituye, tal vez, la peor forma de mal uso (Gelb, 1987).

2.1.1.2 La totalidad de la persona

El trabajo de Alexander se basó en la experimentación en su propia persona de la totalidad del ser que está constituida por la unidad cuerpo-mente. El organismo humano funciona como una totalidad que cualquier tipo de aprendizaje debe tenerse en cuenta. En un artículo Dewey (2005) sostiene que “el mundo parece loco de preocupación por lo específico, particular e inconexo tanto en Medicina, como en Política, Ciencia, Industria y Educación” (p. 110). Esta falta de conexión aún impregna numerosos campos educativos y tiene consecuencias de mucha trascendencia. En el prólogo que realizó para *La Herencia Suprema del Hombre* (Alexander, 2017) afirma:

Cuando los órganos a través de los cuales se forma cualquier estructura, sea fisiológica, mental o social, están desequilibrados y descoordinados, los intentos específicos y limitados que se realizan en una curación únicamente pueden emplear un mecanismo de por sí trastornado. Al ‘mejorar’ una estructura

orgánica, producen un desajuste compensatorio, normalmente más sutil y más difícil de tratar, en otra parte. (Dewey, 1995, p. 237)

Este constituye un punto de partida fundamental de toda la pedagogía de F. M. Alexander, ya que todas las propuestas que realiza tienen en cuenta que cualquier acción implica y tiene consecuencias en la totalidad de la persona.

2.1.1.3 El control primario

Como hemos dicho anteriormente, cuando Alexander exploró sus propias dificultades vocales descubrió que la relación cabeza-cuello era determinante para su laringe y su respiración. Para él, esta relación era el factor más importante en la coordinación del uso con el resto del organismo. Comprobó que si alargaba el cuello la dirección que tomaba su cabeza era hacia arriba y adelante con respecto a su cuello y torso. En cualquier caso, al principio no podía hacerlo, y se dio cuenta de que más que hacer algo concreto lo que debía hacer era no interferir, es decir poder practicar un algún tipo de inhibición, y marcar en su intención una dirección. Esta relación entre cabeza, cuello y torso, que permite la coordinación de todo el organismo recibió el nombre de control primario. No es una posición fija sino una dirección que funciona en diferentes posiciones. Si recordamos que en la cabeza se encuentran el sistema óptico y el vestibular de equilibrio, además de ser el cruce de importantes cadenas musculares, esta realidad parece adquirir sentido. Dewey expresó la siguiente opinión sobre este fenómeno:

Este descubrimiento corrige el concepto ordinario del reflejo condicionado. Este último, como se entendía habitualmente, convertía al individuo en una marioneta pasiva con la que se podía jugar mediante manipulaciones externas. El descubrimiento de un control central que condiciona todas las demás reacciones pone el factor condicionante bajo la dirección consciente y capacita al individuo por medio de sus propias actividades coordinadas para hacerse cargo de sus propias potencialidades. (Dewey, 1995, pp. 251-252)

Las intuiciones de Alexander fueron confirmadas por las investigaciones de los biólogos George Coghill (1872-1941) y Rudolf Magnus (1873-1927), ya que estos confirmaron que el movimiento de los vertebrados se controla e integra por la estructura cabeza, cuello y torso. Este sistema les permite orientarse en el espacio y regular el tono muscular del movimiento. Con posterioridad, las investigaciones han evidenciado que este mecanismo facilita a los seres humanos el funcionamiento del sistema antigravitatorio, formado por la columna, el tejido conectivo y los músculos especializados. Cuando los músculos y los huesos trabajan de forma equilibrada, los cartílagos reciben menor presión, y se pueden expandir, aumentando la sensación de liviandad y la circulación de información sensorial (Alcantara, 2013).

2.1.1.4 Percepción sensorial distorsionada

Alexander observó que si hacemos un mal uso continuado de nuestro cuerpo el sentido kinestésico se resiente. Este sentido nos informa de nuestro peso, de la posición del cuerpo en el espacio y el movimiento que hacemos. Pero si las percepciones que recibimos están distorsionadas, podemos pensar que es correcto algo que está desequilibrado y también lo contrario. En un primer momento pensó que era algún tipo de problema personal, pero al enseñar se dio cuenta que esta distorsión estaba generalizada y no bastaba la buena voluntad

para corregirla, ya que cualquier interferencia con el sistema kinestésico distorsiona la percepción. De esta forma, algunos hábitos incorrectos pueden volverse familiares, y es posible que no percibamos la incomodidad que comportan por el grado de habituación que tenemos con ellos a nivel cerebral. Tal es así que, en la mayoría de las tareas cotidianas que realizamos, usamos una cantidad de energía y musculatura exagerada para su realización, incluso en tareas tan sencillas como ponerse de pie. F. M. Alexander propició un camino pedagógico que va de lo conocido a lo desconocido, es decir desde las acciones más habituales y comunes hacia las más complejas. La dieta y la forma de leer también pueden influir en la distorsión sensorial. Nuestros mecanismos sensoriales nos ayudan a formar nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos y si ellos están distorsionados también lo estarán nuestras ideas. Para Dewey

El principio [de Alexander] se necesita muchísimo, porque en todos los asuntos que afectan al *self* del individuo y al manejo de su vida existe una apreciación y un juicio sensoriales defectuosos y disminuidos, tanto en nosotros mismos como en nuestros actos, que acompañan a nuestros mecanismos psicofísicos incorrectamente ajustados. (...) Nos hemos acostumbrado tanto a ella que la damos por buena. Establece, como él ha puesto claramente de relieve, nuestro modelo de lo correcto. Influye en todas nuestras observaciones, interpretaciones y juicios. Es el único factor que forma parte de todos actos y pensamientos. (Dewey, 1995, p. 240)

Cuando se trabaja la Técnica Alexander y la apreciación sensorial mejora, es habitual que las personas comiencen a percibir mejor sus propias necesidades, pero también que sientan lo que perciben como algo extraño (Gelb, 1987; Netti-Fiol y Vanier, 2011).

2.1.1.5 Inhibición

F. M. Alexander llamó así a la capacidad de detenerse y retrasar una respuesta que vamos a dar hasta que estamos debidamente preparados para realizarla. Este término en Técnica Alexander no tiene ninguna relación con el sentido que se le da en el Psicoanálisis. El educador somático australiano descubrió que este mecanismo favorecía el funcionamiento adecuado del control primario, propiciando así un correcto equilibrio entre cuerpo-mente. La inhibición trata de evitar conscientemente comportamientos estereotipados para que en su lugar exista la posibilidad de que surja algo verdadero desde la espontaneidad. De alguna manera, la técnica consiste en desprenderse de las acciones adquiridas que dificultan la aparición de aquellas en las que el organismo funciona mejor de una manera más natural. Al inhibir podemos adaptarnos mejor al medio porque integramos mejor los estímulos que recibimos. No es solo una cuestión intelectual, sino algo que involucra a todo el organismo (Gelb, 1987; Netti-Fiol y Vanier, 2011). Alexander consideraba que la inhibición era un elemento fundamental de su técnica:

Reducido a lo más sencillo, se trata de inhibir una reacción concreta a un estímulo dado. Pero nadie lo verá de ese modo. Todos lo verán como sentarse o levantarse de una silla de forma correcta. No es nada así. Es que un alumno decide qué consentirá o no consentirá hacer. (Maisel, 1995, p. 71)

2.1.1.6 Dirección

Para el creador de esta técnica era más importante confiar en la razón que en la sensación en el momento de realizar una acción. Sin embargo no podía realizar el control primario de forma consciente sino que solo podía dejar que sucediera. Para que esto fuera posible, debía practicar la inhibición a un estímulo a fin de no dar la respuesta habitual y luego proyectar un modelo psicofísico que consiste en dejar el cuello libre, la cabeza hacia adelante y arriba, que la espalda se expanda y alargue pero sin realizar ninguna acción muscular. A esto lo llamó dar una dirección consciente. Este modelo facilita la efectividad del sistema antigravitatorio del cuerpo. La dirección ayuda a mantener la posición erguida y propicia la circulación de energía. En realidad para el cerebro es lo mismo imaginar una acción que realizarla, según han demostrado las investigaciones correspondientes (Doidge, 2008). El poder de la dirección está más en la atención que en la concentración: “la atención, en el sentido de Alexander, implica un equilibrio entre la conciencia de uno mismo y del entorno, con la posibilidad de destacar tranquilamente lo que nos parezca relevante en un momento dado” (Gelb, 1987, p. 80). Es necesario recordar que cualquier visualización tiene efectos fisiológicos inmediatos, de ahí la influencia que tienen nuestro organismo lo que pensamos.

2.1.1.7 Fines y medios

Es posible definir el trabajo de Alexander como la búsqueda de alternativas válidas a la problemática planteada entre los hábitos y los cambios. Tal vez ésta haya sido su principal finalidad. En su propia experiencia pudo comprobar que era más útil centrarse en el proceso de realización de una acción para alcanzar un objetivo que en la finalidad última. Esto lo realizó centrándose en cada uno de los pasos o acciones que llevaba a cabo con igual atención y conciencia, es decir centrándose en lo que estaba haciendo como si fuese lo más importante. Paradójicamente, esto optimiza nuestra capacidad para alcanzar nuestros fines (Alcantara, 2013; Gelb, 1987).

2.1.2 *The Pianist's Talent* de Harold Taylor

El pianista inglés Harold Taylor (1925-2014) publicó su trabajo (Taylor, 2002) por primera vez en 1979, ampliándolo en 1994. Fue reimpresso en el año 2002 con pequeñas modificaciones. Los datos que disponemos de este autor son escasos. Antes de su muerte intentamos contactar con su hija, también pianista, pero sin resultados. Sabemos que estudió en el Royal Manchester College of Music, continuando su estudio más tarde en París con Raymond Thiberge (1880-1968) y Alfred Cortot (1877-1962). La última etapa de su formación transcurrió en Londres bajo la dirección del pianista húngaro Louis Kentner (1905-1987). Hasta la fecha es el único libro dedicado completamente al aprendizaje del piano desde el punto de vista de la Técnica Alexander, aunque la obra también resalta los aportes del pedagogo francés ciego Raymond Thiberge, con quien estudió en París. En alemán existe el trabajo de Helmut Rennschuh (2013), parcialmente basado en la obra de Taylor y como antecedente tenemos el trabajo de la pianista polaca radicada en Londres Nelly Ben-Or (1978, 1987). Para los músicos en general tenemos las obras sobre práctica musical y Técnica Alexander de Kleinman y Buckoke (2013) y Alcantara (2013) y en español las de García Martínez (2011; 2013). También es reseñable la investigación de García Vicente de Vera (2015) sobre el aprendizaje musical y la Técnica Alexander.

Según Taylor (2002), en el momento de la muerte de F. M. Alexander en 1955, su trabajo no tenía una gran difusión fuera de un círculo relativamente pequeño dentro de Gran Bretaña. No obstante esta realidad, en la década de los 70, se despertó un gran interés en esta metodología, especialmente en las disciplinas artísticas, ya que es pionera en realizar un aporte significativo a la comprensión del ser en su unidad cuerpo-mente y su funcionamiento (Bloch, 2004). Inclusive es aceptada en numerosas instituciones educativas artísticas de nivel superior y tiene una amplia difusión gracias al libro *El Principio de Matthias Alexander* del Dr. Wilfred Barlow (2002).

Esta situación con respecto a la figura de F. M. Alexander contrasta con el reconocimiento de Raymond Thiberge en Francia, donde prácticamente fue olvidado y es casi desconocido en el mundo anglosajón. Podemos agregar que lo mismo ocurre en el mundo de habla hispana. Sin embargo nos hemos encontrado con el trabajo investigador de Sigers (1995), donde realiza una traducción al inglés de una de sus principales obras y la edita con un prefacio y notas aclaratorias, proporcionando la escasa información que poseemos sobre su vida además de la nota biográfica escrita por Taylor (2002) al final de su libro con los datos que le facilitó la hija adoptiva de Thiberge. Como F. M. Alexander, fue una persona adelantada a su tiempo que se ocupó de la Educación General y la Educación Musical en particular. Lo que une a Alexander y Thiberge es que ambos buscaron soluciones para las dificultades que les planteaban sus circunstancias personales, ya que ninguno de los dos las recibieron de las personas que se suponían tenían autoridad y conocimientos para ello. En el caso de Alexander fue la voz y en el de Thiberge el piano, llegando este último a conclusiones muy semejantes a las del primero, aunque nunca conoció su trabajo ni empleó su aproximación y terminología (Taylor, 2002).

Taylor (2002) nos relata cómo Thiberge le cambió su forma de tocar el piano en la primera clase conjunta y cómo esta mejora en su ejecución le llamó enormemente la atención. Thiberge era ciego desde los 9 años, y esta circunstancia agudizó su sensibilidad y capacidad de búsqueda. Según el autor de nuestro trabajo el talento musical es innato, en mayor o menor medida, y la Técnica Alexander y el trabajo de Thiberge potencian las capacidades individuales para que puedan desarrollarse al máximo. El esquema que Taylor (2002) sigue para el desarrollo de su obra es el siguiente:

1. Una indagación sobre la naturaleza del talento y sobre que se puede aprender de él sobre las condiciones más deseables para tocar el piano.
2. Los medios para fomentar estas condiciones, mostrando como las enseñanzas de F. M. Alexander sobre aspectos generales de la conducta humana está relacionada con la enseñanza de Raymond Thiberge en la esfera particular del toque pianístico.
3. Algunas conclusiones que pueden hacerse con respecto al estudio, el repertorio y asuntos relacionados. (p. 10)

En realidad, el trabajo de Taylor es un documento personal que refleja sus experiencias y opiniones en relación a las propuestas respectivas de F. M. Alexander y Thiberge. No es la única obra donde se señala la semejanza de los principios de la Técnica Alexander con los de un pedagogo musical. Un trabajo semejante es el realizado por Vivien Mackie (2006), entrevistada por Joe Armstrong, donde relata sus estudios de violonchelo con Pau Casals y las semejanzas de sus enseñanzas con los principios de la técnica creada por el australiano. Un trabajo más reciente dedicado a la Pedagogía Instrumental y la Técnica Alexander, también en este caso a la del violonchelo es el de Benedetti (2017).

La primera idea que subraya Taylor (2002) es el hecho de que todos los grandes músicos del pasado y del presente mostraron su talento a edades muy tempranas. Es probable que el caso más famoso sea el de Mozart (1756-1791) pero también es necesario mencionar los de Haendel (1685-1759), Beethoven (1770-1827), Anton Rubinstein (1829-1894), Mark Hambourg (1879-1960) y el pianista húngaro Erwin Nyeregyhazi (1903-1987) que a los cuatro años ya componía y a los cinco tocó el tercer concierto para piano y orquesta de Beethoven, llegando a ser protagonista de un libro sobre inteligencia precoz. El caso de Nyeregyhazi es analizado en profundidad en el trabajo de Bazzana (2008). Muchas veces el talento se manifiesta espontáneamente sin ser enseñado o aprendido por una vía tradicional. Simplemente la persona que lo tiene hace aquello que desea sin adiestramientos especiales. Tal es así, que los padres suelen comenzar con la Educación Musical de sus hijos cuando estos manifiestan una explosión de ese talento y no a la inversa. Para Taylor (2002) el talento es la habilidad de ejecutar sin entrenamiento específico, y cuanto mayor es, menos se necesita el adiestramiento. Sin embargo considera que el hecho de que una persona necesite más enseñanza no necesariamente quiere decir que tenga menos talento ya que puede haber mucha variación de unos a otros. Según Thiberge “el talento es una cuestión de grado, la virtuosidad una cuestión de escala” (Taylor, 2002, p. 15). Siguiendo esta afirmación, el pianista inglés considera que existe una correlación entre el grado de talento y la proporción de virtuosismo, tanto mental como físico, que está disponible para un individuo según lo necesite, sin necesidad de dedicarle un trabajo específico para conseguirlo.

Cuando presenciamos la ejecución de un gran intérprete virtuoso consideramos que la acción y el pensamiento están integrados de una forma que es difícil de alcanzar para una persona que no tenga sus mismas capacidades. Sin embargo estudiar un instrumento es aspirar a la misma maestría de quien consideramos que tiene más talento, aunque siempre habrá una diferencia entre la persona a la que le es más fácil y a la que no, de lo que es un buen ejemplo la parábola de los talentos del Evangelio de San Mateo (25, 14-30). Sin embargo, Taylor (2002) considera que, en una de sus afirmaciones que nos llama poderosamente la atención, que el talento no está fijado para toda la vida y que la distancia entre los más y menos talentosos puede ser acortada, ya que la experiencia, el entrenamiento, el medio y otros aspectos de la existencia contribuyen en un grado variable a la manifestación o inhibición del talento. A veces los más dotados están fuera de forma y otros los de menor potencialidad pueden alcanzar niveles muy buenos. Para Taylor (2002) “tocamos como somos” (p. 16). En cualquier caso, muchas veces la superioridad de un virtuoso no está relacionada tanto con sus capacidades innatas como con la forma en que estas funcionan. Retoma la idea formulada en 1912 por Busoni (1987) de un cierto darwinismo pianístico, según el cual, cada nueva generación tiene mayores capacidades técnicas. Ya los alumnos de Liszt pensaban que había pianistas que tocaban tan bien como él, si no mejor.

De esta forma, encontramos obras que en una generación se consideran imposibles de tocar y en la siguiente son obligatorias para todos los que alcanzan un cierto nivel profesional. Esto se puede deber a dos razones: la primera, es que el ser humano que toca el piano se adapta a las exigencias paulatinamente. La segunda nos señala la influencia de la educación, que se mejora y se hace más efectiva en la generación siguiente. Para un virtuoso su manera de funcionar es natural, como la manera de funcionar de una persona normal, pero en él se manifiestan capacidades en su máximo potencial. Tocar en un alto nivel profesional es el resultado de una coordinación extremadamente refinada, una interacción particular del cerebro, el cuerpo y el teclado en la que se elimina cualquier esfuerzo superfluo o innecesario. El virtuoso percibe y utiliza la ‘ayuda’ del instrumento, como si este casi se hiciese sonar a sí mismo de forma autónoma. Esta sensación se debe a la de la exquisita coordinación que se

pone en juego, por lo tanto el talento es “la capacidad de coordinación” (Taylor, 2002, p. 18). Por lo tanto lo que más vale la pena es potenciar esta capacidad, según el pianista inglés, ya que el sobre-esfuerzo incide en la disminución de las capacidades que uno dispone, y es este nivel de coordinación el que determina el nivel de ejecución.

Todas las personas que estudian piano, con un mínimo de compromiso personal, han experimentado en alguna ocasión una mejora súbita en la ejecución, en la que observan que la distancia entre su pensamiento y su acción se reduce, al mismo tiempo que la eficacia de la realización corporal se ve acompañada de un grado de control óptimo a nivel mental. Cuando ocurre este fenómeno, la acción requiere un menor esfuerzo porque hay más coordinación a nivel general y es más efectiva. Al mismo tiempo se produce una alteración del equilibrio muscular y algunos músculos que normalmente suelen estar tensos se sueltan y otros que rara vez sentimos actuar pasan a la acción. Lo segundo que se produce es una alteración de la postura, provocada por alineación sucesiva de la cabeza con el cuello, del cuello con el tronco, etcétera a través de todo el cuerpo. Esta es la razón por la que se produce la mejor coordinación y el reequilibrio muscular que hemos mencionado anteriormente. En la concepción de Taylor (2002) la postura involucra la totalidad del cuerpo y no es lo mismo que la posición observable desde el exterior, algo que es frecuente en la literatura pedagógica pianística (Jacobson, 2006; Leimer y Giesecking, 1950). Nuestro autor afirma que

(i) La postura incluye no solo la ‘posición’ sino la manera en que las partes se mantienen en posición; (ii) el cuerpo humano es una entidad indivisible, en que la conducta de una sola parte es dependiente de la relación existente entre todas las partes. La postura es una totalidad que debe tener en cuenta la posición y condición de sus componentes, porque la condición de una parte modifica la posición de las partes adyacentes y viceversa a través de toda la estructura. (Taylor, 2002, p. 22)

De esta forma considera que las tensiones musculares que son habituales en los cuellos de los pianistas tienen su origen en una mala distribución del equilibrio muscular. Este tipo de tensiones disminuyen la capacidad de reacción mental, ya que no es posible separar lo mental de lo corporal. Por lo tanto para mejorar la coordinación es necesario mejorar la postura general, que es una tarea pedagógica más importante que enseñar un determinado movimiento de rotación o darle igualdad a los dedos, algo habitual en la enseñanza del piano. Si bien la postura determina el equilibrio muscular, ambos factores son interdependientes. Taylor (2002) destaca el hecho de que la unión cuerpo-mente es algo que se ha comenzado a aceptar en Occidente de forma reciente (recordemos que la primera edición del libro es de 1979), en contraste con otras disciplinas antiguas de origen oriental.

Según este pianista inglés, existen dos condiciones posturales básicas que son excluyentes entre ellas, la de la contracción y la de la expansión. No son estáticas, ya que la postura es dinámica, aunque tendemos a ignorar este hecho y considerarla como algo fijo una vez que está ‘hecha’. La musculatura puede acortar los tendones o permitir que se alarguen, aunque es importante recordar que la relajación total no existe nunca cuando estamos en actividad. Esto quiere decir que el grado de tensión es variable y que relajar es tanto una actividad muscular como contraer. Para Taylor (2002) los ejercicios de relajación que enseña la técnica tradicional tienen un efecto escaso si no van acompañados por una buena postura general. Nosotros consideramos esta observación de gran importancia para la pedagogía, ya que observamos esta realidad de forma continua en nuestra práctica docente.

Cuando la postura general se contrae, se produce un acortamiento de los músculos y se estrechan las articulaciones a través de tensiones musculares opuestas. En la postura

expansiva sucede lo contrario, las articulaciones se separan porque se alarga la musculatura y suele ir acompañada por una respiración de mayor profundidad. Según Taylor (2002), esta es la tendencia que adoptan los grandes intérpretes, y lo ilustra con fotografías infantiles de grandes pianistas, donde podemos observar una perfecta alineación de la cabeza con el resto del cuerpo. Según sus observaciones

En la postura expansiva la tendencia es hacia el equilibrio muscular correcto, en el que cada músculo actúa solo en la tarea que debe, ya sea tensando o relajando en la medida necesaria, que es el *sine qua non* de cualquier actividad coordinada. (Taylor, 2002, p. 30)

Cuando una persona lleva la mano hacia el teclado, aun antes de tocar una sola nota, podemos observar diferencias, dependiendo de si su postura es de tendencia expansiva o contractiva. Para conocer las implicaciones que la postura tiene en la actividad mental debemos experimentarlas. A veces una manera aparentemente disociada, al no centrarse en el fin sino en el proceso, realiza acciones más coordinadas. Una técnica adecuada no debe ser dividida en compartimentos estancos, sino que el pianista debe concentrarse en la continuación entre gesto y gesto para poder seguir la línea de la obra que interpreta y lograr su continuidad (Taylor, 2002). Hacerlo de otra forma puede acabar derivando en una serie de condicionamientos reflejos que separan el arte de la técnica y acaban con el espíritu artístico:

El principio de 'divide y vencerás' puede tener alguna validez en aquellas ramas de la educación que se ocupan más del 'saber' que del 'hacer', pero en la educación del ejecutante 'integrar para coordinar' debería ser el grito de batalla. (Taylor, 2002, p. 33)

También nos señala la gran disparidad de criterios que existen entre los tratadistas de principios del siglo XX, que no obstante han producido numerosos pianistas de niveles semejantes. La diferencia de resultados del trabajo pedagógico fue de particular interés para Thiberge, quien se preguntó "¿por qué los resultados obtenidos por algunos estudiantes concienzudos y trabajadores es tan mediocre en comparación con el esfuerzo invertido?" (Taylor, 2002, p. 35). En su pensamiento, el éxito de sus mejores alumnos no otorgaba validez a sus métodos de enseñanza por sí solos y no siempre podía atribuir los resultados menos brillantes a la falta de talento. Frente a este dilema comenzó sus indagaciones, estudiando los tratados disponibles en su época, cuyos diferentes enfoques se caracterizaban por el uso del peso del brazo, la relajación o la postura 'fijadora', llegando a contactar durante el proceso con sus autores. Al ser ciego desde los nueve años, Thiberge tenía que poner las manos en los brazos y en la espalda de sus alumnos para comprobar lo que hacían. Al contactar personalmente con estos autores, comprobó personalmente mediante este método que lo que propugnaban estaba en contradicción con lo que hacían, lo que constituyó un acicate para su búsqueda personal.

A partir del tacto, prácticamente el único medio a su disposición aparte de la audición, comprobó lo difícil que es ser consciente de los propios gestos al tocar, y que la mayoría de las propuestas que se realizan en las clases son hipótesis deducidas de los efectos que se logran, porque las verdaderas causas no son perceptibles de forma directa. Así llegó a afirmar que, en la forma o manera de enseñanza más extendida, se observan los efectos, y por deducción se determina, de forma arbitraria, las causas. Esta forma de enseñanza produce muchas dificultades innecesarias en el desarrollo pianístico de las personas, ya que las propuestas pedagógicas se basan en sensaciones subjetivas que se consideran válidas para

otros, pero que, justamente por ser personales, no pueden tener una validez general. De esta forma, Thiberge se dio cuenta que en la observación táctil, libre de cualquier prejuicio, se encontraba una respuesta a sus dificultades, a través de la cual podía obtener información verdadera y fiable sobre la actividad física del alumno (Taylor, 2002).

Esta idea encuentra un paralelismo con la de F. Froebel (1782-1852), según Taylor (2002), en que la educación debe estar basada en el estudio del niño. Lo que Thiberge propone no es una hipótesis de posibles resultados sino un hecho verificable, según él, del uso corporal en la ejecución pianística. Desde este punto de partida realizó una reflexión en profundidad de la idea de relajación. Es verdad que la mayoría de los pianistas parecen necesitar ejercicios para relajarse, pero cuestionó por qué hacerlos solo al piano, y en todo caso cuál es el tipo de flexibilidad que necesita un pianista y qué trabajos facilitan la flexibilidad necesaria.

Thiberge se dio cuenta de que muchos de los alumnos que adquirirían un tono muscular rígido y actuaban con torpeza al llevar sus brazos al teclado no lo eran en absoluto en su vida cotidiana. Se preguntó si, al establecer contacto con el teclado, anulaban un cierto tono flexible que utilizaban con normalidad. Su respuesta fue afirmativa. Cuando estamos relajados nuestra flexibilidad es mayor, pero al ponerse en actividad los músculos vuelven a contraerse en mayor o menor medida. Ambas funciones son normales en la actividad muscular, pero si equiparamos relajación con flexibilidad otorgamos a la técnica pianística bases puramente musculares que no se corresponden con la realidad. Además la flexibilidad muscular que se necesita para tocar el piano es algo que ya tenemos en el cuerpo de forma natural y no necesita ser elaborada de forma específica (Taylor, 2002).

Normalmente se define la flexibilidad de forma negativa, como la ausencia de contracción y fijación, que suelen sobrevenir cuando los esfuerzos musculares son contradictorios entre sí. Un ejemplo que Thiberge observaba de esto era que, muchas veces cuando se llevan las manos hacia el teclado, el hombro ejerce una fuerza contraria hacia atrás. Este fenómeno, que es muy frecuente en innumerables acciones cotidianas, no es observable a simple vista pero en cambio es muy evidente a través del tacto. Para el maestro francés no tenía sentido enumerar todas las acciones de este tipo que se puedan realizar porque “como todas las partes del cuerpo están tan íntimamente ligadas entre ellas, el cuerpo entero del pianista es capaz de realizar esfuerzos que destruyen la flexibilidad de los dedos, y por eso, la flexibilidad de los miembros en general” (Taylor, 2002, p. 38). Así dedujo que las torpezas y fallos técnicos se deben básicamente a gestos simultáneos contradictorios, como por ejemplo bajar una tecla y empujar el brazo superior hacia atrás, lo que neutraliza la acción digital y le quita eficacia.

Cuando tocamos lentamente podemos obtener un resultado a pesar de que la coordinación sea deficiente. Sin embargo, en velocidades rápidas la coordinación es fundamental y si no es lo suficientemente aguda entorpece la interpretación, complicando los gestos que, para que resulten funcionales, deben ser simples y naturales, tal como vemos en la ejecución de los más grandes maestros. Por lo tanto el verdadero problema de la técnica pianística no consiste tanto en vencer la resistencia del teclado como en eliminar las interferencias del propio cuerpo. Thiberge afirma que:

Como no son conscientes de los errores que cometen, muchos alumnos deberán someter a una reeducación completa la manera en que usan sus facultades. Solo cuando uno se involucra en este tipo de trabajo se puede dar cuenta de hasta qué grado la mayoría de la gente es incapaz de hacer uso de sus potencialidades al máximo.

La enseñanza del piano, como la entiendo, debería ayudar a remediar esta situación. No solo sirve a la Educación Musical, sino a la educación del ser humano en su totalidad.

El bienestar de las facultades musculares y articulatorias personales protege de la enfermedad. Si las dificultades técnicas varían con cada individuo, igual que la enfermedad varía de una persona a otra, la técnica del piano y la buena salud tienen un punto en común: el funcionamiento normal. El maestro, como el médico, debe tratar a los diferentes pacientes que le llegan con la intención de devolverles a su unidad: funcionamiento normal. (Thiberge, cit. por Taylor, 2002, pp. 39-40)

En esta larga cita encontramos varios postulados que coinciden plenamente con los de Alexander, a saber: la falta de conciencia (percepción sensorial distorsionada), implicación personal en el trabajo, educación de toda la persona y pedagogía individualizada (totalidad de la persona).

Taylor (2002) también trabajó con el gran pianista y pedagogo francés Alfred Cortot (1877-1962) en París. Cuando Cortot comenzaba sus clases, lo primero que hacía era preguntar a sus alumnos si estaban bien sentados, ya que sentirse sostenido por la silla es lo que permite una postura expansiva. Nuestro autor considera que la silla debe tener un respaldo, que sirva como punto de referencia, y el asiento debe ser suave y llano. Si el asiento no es estable se compensará con la actividad muscular, por lo que nadie nunca debe sentarse sobre almohadones. A toda acción corresponde una reacción igual y opuesta, y esta es la razón por la que el asiento debe ser resistente a la acción que hacemos cuando tocamos el teclado, ya que si no habrá contracciones musculares que pueden resultar dañinas y perjudiciales.

Para sentarse, sin que haya un sobreesfuerzo, debemos pararnos delante de la silla de forma equilibrada para permitir que las rodillas y los tobillos se flexionen sin realizar ninguna acción añadida. Esta propuesta es parte del trabajo que se realiza en la Técnica Alexander. De este modo, actúa la fuerza de la gravedad y el cuerpo permanece elongado. Posteriormente hay que permitir que las caderas se alineen. No hay que dejarse caer en la silla o mantener la posición corporal mediante tensiones. Taylor (2002) nos propone un ejercicio a realizar contra una pared para lograr una flexión adecuada, similar a la acción que deben realizar las rodillas al sentarse. A menudo se tiene la sensación de que la silla no estará para sostenernos, debiéndose a la fuerza del hábito y la desorientación que nos provoca un nuevo uso. Esta es la razón por la que necesitamos un maestro con experiencia, ya que aunque tengamos mucha información mental sobre cómo deben ser las cosas, esta solo nos puede servir de orientación y necesitamos un guía práctico que conozca el terreno de la experiencia.

Cuando nos sentamos de esta forma notamos que la espalda es más larga y el espacio entre el torso y la cabeza se amplía. Cuando tenemos una sensación así podemos afirmar que estamos haciendo un buen uso del control primario. Tener la cabeza alineada ejerce una influencia inmediata en la musculatura del cuello y de los hombros. A continuación debemos ocuparnos de la expansión, siendo un estado ideal que los omóplatos estén por debajo de la clavícula. El mismo peso de los brazos hace que los hombros aumenten la distancia entre sí, por la acción de la gravedad con la condición de que no existan tensiones innecesarias. Es aquí donde comienza el verdadero trabajo, ya que esta manera de sentarse y estar en actividad a partir de la gravedad puede ser muy laboriosa para muchas personas. De esta forma se vuelve necesario deshacerse de los condicionantes a los que estamos habituados y formar patrones nuevos de conducta mediante nuestro deseo consciente y órdenes mentales precisas (Taylor, 2012).

A partir de esta situación, Taylor (2002) nos indica que lo primero que debemos hacer es no implicarnos con ninguna actividad de ir hacia delante. Aquí entra en juego el mecanismo de inhibición. Al mismo tiempo, damos la orden precisa a la cabeza para que tome una dirección, hacia arriba y adelante y que la espalda se elongue. Estas órdenes no quieren decir que tengamos que ‘hacer’ algo, sino que, más bien, debemos evitar contraernos para que la acción muscular sea eficiente. Las órdenes mentales que damos sirven, sobre todo, para no poner en acción los músculos incorrectos y en cambio favorecer la actuación de los que sí deben hacerlo. Todas estas premisas parten de las propuestas de F.M. Alexander.

Como paso siguiente, debemos continuar dando las direcciones a la cabeza y a la espalda para que una vez que se hayan organizado las fuerzas antigravitatorias el cuerpo se eleve a partir de las caderas. También se debe agregar la orden de que los hombros bajen. Debido a la alineación corporal conseguida de esta forma se produce la sensación de que el peso del brazo desaparece de forma inconsciente. Se da la orden al brazo de que se extienda y se lo lleva al teclado desde la axila, no desde la mano. Si surge la necesidad de sentarse un poco más bajo y más lejos podemos tomarlo como una indicación de que el proceso es el adecuado. De esta forma alcanzamos una postura coordinada y natural y para Taylor (2002) “ciertamente trabajando de esta manera, el alumno comenzará a apreciar la verdad de la máxima que para dominar los dedos, uno debe poder dominar su propio ser” (p. 50).

A partir de aquí revisa algunos de los conceptos técnicos más significativos del siglo XX. Tobías Matthay (1903) estableció tres tipos de toque o ataque con numerosas combinaciones y subdivisiones. James Ching (1950), a pesar de haber sido alumno de Matthay se opuso a su concepto de peso y también clasificó el toque de acuerdo a grupos de ataque. Según Taylor (2002) este enfoque es el más generalizado, y Matthay (1903) llega a afirmar que no hay otro enfoque posible, porque es el que realizan los grandes artistas. Pero según nuestro autor, estos no son los verdaderos medios técnicos para tocar el piano, sino una consecuencia del uso que hacen los grandes artistas del cuerpo, que experimentan una ‘Gestalt’ al tocar el instrumento.

Estos teóricos del ‘divide y vencerás’, según Taylor (2002), no explican cómo los diferentes tipos de toques y ataques surgen y se encadenan entre ellos en un todo, funcionado durante la ejecución, que es lo que crea su continuidad. George Woodhouse (1953, cit. en Taylor, 2002) analizó esta problemática pero lo hizo separando la acción de los dedos del control musical ejercido por la unidad mente-cuerpo. Para Taylor es imposible hacerlo, porque aunque la actividad corporal sea invisible, esta se puede palpar y crear conscientemente en un diálogo coordinado con el mecanismo del instrumento, ya que el instrumento ayuda mediante su reacción a la ejecución del pianista, devolviéndole la energía a través del rebote, lo que permite su reutilización para la siguiente acción, siempre que la velocidad de coordinación sea la adecuada. Sin esta colaboración del teclado no se podrían ejecutar ciertos pasajes como las series de octavas o los saltos. La ejecución coordinada puede ser definida como una doble corriente de energía entre el ejecutante y el instrumento. El pianista se deja llevar por esta corriente para poder controlarla, llegando a sentir que el piano se toca solo. En este sentido, Taylor (2002) nos remite a su primera clase con Thiberge, donde cuanto menos hacía, mejores resultados obtenía.

Para que esta coordinación ocurra, el aparato físico del pianista se debe utilizar con flexibilidad y debe tener la resiliencia adecuada, tanta como la que tiene el instrumento. Según Taylor (2002), el toque no influencia la calidad del sonido y considera que esta idea se debe a los trabajos de Otto Ortmann (1925; 1929), que plantea la técnica desde un punto de vista biomecánico. Pero sin embargo Taylor (2002) descalifica este enfoque, porque no considera la relación del ejecutante con su instrumento:

La ‘dinámica invisible mente-cuerpo’ que participa con el mecanismo del piano en la creación de la corriente de energía de una ejecución, es un único, simple gesto de expansión que actúa a través de toda la postura, y todos los demás gestos se relacionan con él como productos o ajustes adaptativos. (Taylor, 2002, pp. 56-57)

Hasta el propio Ortmann (1929) reconocía que el sistema se oponía a cualquier acción aislada o desintegrada, porque cualquiera de ellas por mínimas que fueran tenía implicaciones para la acción del tronco, brazos, manos y dedos. Sin embargo no llega a formular una idea final de expansión como la de Thiberge, quien trabajó sin ningún tipo de prejuicios. Taylor (2002) resume todo lo anterior diciendo “el pianista utiliza el teclado de la misma forma en que un bailarín utiliza el suelo” (p. 59). Numerosas veces hemos tenido esta sensación contemplando la semejanza en la cualidad del movimiento en artistas como Claudio Arrau (1903-1991) y Alicia Alonso (1920-2019).

Las propuestas que Taylor (2002) realiza a continuación son también las más controvertidas tanto desde el punto de vista tradicional como desde el de las técnicas corporales. Afirma que el alumno no debe pensar en los dedos, porque están en contacto con el teclado y son los productores del sonido. Para él actuar sobre los dedos es buscar un fin, y por lo tanto estamos confundiendo los medios y los fines y así no permitimos que los verdaderos medios afloren. En realidad, los dedos son una parte más de la cadena de coordinación, transmiten y reciben energía del y hacia el teclado, al mismo tiempo que tienen una infinita capacidad de adaptación al movimiento que se les requiera. Pero esta capacidad de transmisión depende de la coordinación general y es necesario que no se les trate como agentes activos sino como transmisores del gesto básico de expansión, lo que se contrapone con las visiones basadas en la Eutonía y Feldenkrais. Por eso que el único ‘toque’ que debe ser estudiado es el de la postura expansiva. Casualmente esta postura es la que se requiere al iniciar una danza, lo que nos remite una vez más a la comparación entre cómo un bailarín utiliza el suelo y cómo un pianista utiliza el teclado, ambos para la ejecución de una compleja coreografía.

Taylor (2002) dedica en su trabajo un capítulo a las enseñanzas de Thiberge que, como vamos viendo, presenta muchas coincidencias con el trabajo de Alexander. Para el pedagogo francés, el talento musical debe ser liberado en dos vertientes: la primera, consiste en la mejora de la postura y la coordinación general; la segunda, en la eliminación de cualquier acción de contracción y su reemplazo por una expansiva. Para que lo segundo sea posible es necesario desechar todo intento de producción del sonido que no nazca desde un gesto de apertura. Thiberge lo expresa de la siguiente manera: “la correcta alineación de los segmentos de la estructura ósea es un estado de actividad muscular balanceada” (Taylor, 2002, p.63). Cuando se da esta situación podemos ejercer la ‘presión’, llamando así a un gesto que se inicia con un apoyo en el muslo y que puede ser transmitido a los dedos sin ningún tipo de contracción. Para Taylor (2002) esto es físicamente inverosímil, pero es un tipo de descripción empírica que puede ser útil para la expansión de la postura general desde el punto de vista didáctico. Aquí el término presión (también en contradicción con las otras técnicas somáticas) no tiene el significado comúnmente atribuido sino uno muy específico dado en un contexto determinado. Taylor (2002) valora especialmente el hecho de que Thiberge se interesa más en que el alumno produzca una sola nota bien coordinada que dotar a sus alumnos con recursos dirigidos a superar las dificultades técnicas de las obras. En las tres primeras clases que tuvo con Thiberge se dedicó a tocar una escala de do mayor en doble octavas y en la primera de ellas no paso de la primera nota.

Lo primero que controlaba Thiberge en un alumno era que estuviera sentado en los muslos con las caderas y rodillas en una buena relación para el movimiento y los pies debajo de las rodillas. A continuación solicitaba que el alumno dejase caer el brazo libremente, tomándolo y acercándolo al teclado al mismo tiempo que mantenía una correcta relación con el hombro y este se expandía hacia afuera. Acto seguido colocaba el brazo en paralelo con el teclado con el codo hacia afuera y la mano en la dirección opuesta, debiendo centrarse el alumno en las condiciones del movimiento sin ayudar al maestro y haciendo verdaderamente nada. Para Thiberge “no hacer nada es una de las tareas más difíciles del mundo” (Taylor, 2002, p. 65).

Entonces se aseguraba de que el brazo estuviera correctamente alineado con el hombro, cogiendo la mano del alumno y presionándola suavemente en dirección al codo. Si la alineación era correcta, el codo no se va para atrás y la presión es percibida en el hombro. El alumno puede provocar un gesto de expansión presionando desde el muslo, gesto en el que habitualmente se pone mucho esfuerzo pero que en realidad no es necesario porque es solo algo más que el simple pensamiento, por tanto más que pensar en hacerlo hay que pensar en que se hace solo. Thiberge cogía la mano del alumno y tocaba una octava con el pulgar y el quinto dedo, sin que los dedos tomaran una parte activa en la bajada de la tecla. A continuación solicitaba que se mantuviera la tecla bajada mediante la presión que se experimentó anteriormente. De esta forma los dedos, manos y brazos están ‘muertos’ (otro punto de fricción con las demás técnicas) y la presión que se ejerce nace de una postura de expansión. Idealmente, en este estado, la sensación es de unión entre las yemas de los dedos y el resto del cuerpo, como si no existiese nada entre las puntas de los dedos y el hombro, debido a la ausencia de tensiones y, en la mayoría de las personas, es una sensación completamente nueva. Es por eso por lo que Thiberge hacia el trabajo y el alumno adquiriría un rol pasivo, para que pudiera registrar esta nueva sensación con claridad. Este es un nuevo punto de coincidencia con el trabajo de Alexander. Normalmente aunque pensemos que el brazo está muy relajado siempre habrá tensión en la musculatura que expande (Taylor, 2002).

El siguiente trabajo que proponía Thiberge consistía en tocar una escala en octavas lo más ligada posible y en un solo gesto. Cuando la realización no es buena el *legato* es imposible y el único gesto adecuado para su realización es el del *glissando*. La velocidad a la que se realiza no debe ser ni muy rápida ni muy lenta para que podamos aprovechar la energía de la tecla y convertirla en energía kinestésica. Es necesario evitar dar impulsos sucesivos con el brazo. De esta forma la ejecución se siente como una liberación de energía que acumulamos en la tecla al bajarla. Thiberge recomendaba imaginarse que el teclado se había subido a nivel del hombro para que el alumno no llevara su atención hacia el teclado y era más fácil realizar esta acción con los ojos cerrados. En este sentido, Taylor (2002) recoge las observaciones de Kentner (1976) y Schnabel (Wolff, 1979) de que el piano se toca hacia ‘arriba y adelante’ y no hacia ‘abajo y adentro’. Pensando que el teclado está más alto, percibimos mejor la sensación de coordinación.

Si todo esto marcha bien, se permite el desplazamiento del brazo y si se mantiene la intención es posible conseguir tocar la escala. Cuando todo esto está bien realizado la sensación es de energía liberada, produciendo un sonido potente y ligado pero sin esfuerzo. Este proceso es simple pero no fácil, ya que no estamos habituados a un ‘uso’ como este. La siguiente experiencia que propone Thiberge es tocar una escala de octavas ascendente con la digitación 3-4-5 en la voz superior. Aquí la sensación puede ser más de energía contenida que liberada. El alumno se prepara para atacar por sí mismo después de que haya una cierta práctica en todo esto. Se proponen ejercicios de cinco dedos, escalas y dobles notas. Según Thiberge, el pulgar no presenta ninguna dificultad especial si su alineación es correcta y no

hay que hacer nada especial para que pueda rotar, ya que esta rotación ocurre por sí misma, a excepción de las escalas descendentes donde hay que ser cuidadoso no contraerlo. En el caso de los acordes quebrados extendidos, todo el brazo debe desplazarse lateralmente entre los extremos para que se mantenga la relación entre los diferentes segmentos del brazo y la continuidad de la presión.

Cuando los alumnos ya habían asimilado estos procedimientos básicos, Thiberge proponía lecturas a primera vista según las posibilidades de cada uno de ellos. Según él, no había nada más que aprender desde el punto de vista técnico tradicional. Esta concepción de la técnica llama poderosamente nuestra atención. Cuando la coordinación es correcta el único límite lo pone la concepción musical del ejecutante. Si somos capaces de tocar una obra a vista no es necesario que la practiquemos. No descomponía una obra en trocitos para estudiarla. Sus clases consistían básicamente en el estudio del uso de sí mismo y la concienciación de los errores que pudiera cometer. Según Taylor (2002)

Tarde o temprano, el ‘ello’ comienza a tocar; se ha logrado la coordinación y surgen por sí mismos un refinamiento del fraseo y una coloración no imaginados anteriormente. La técnica y el arte se unen al servicio de la imaginación y el alumno ha aprendido del mejor maestro posible, su propia experiencia eficiente, que a tocar bien el piano no se llega por vencer la resistencia del instrumento, sino por la eliminación de las resistencias de uno mismo. (p. 73)

Cuando no interferimos en la organización corporal podemos obtener más libertad para ‘hacer’. Cada uno debe encontrar cuál es su propia forma de hacer, para que surja de su propia forma de coordinación corporal y de sus necesidades expresivas. De este modo, surgen naturalmente movimientos de rotación con la velocidad e intensidad adecuadas. Desgraciadamente, es normal que los pianistas tengan tensiones residuales en el cuello y los hombros, para los que Taylor (2002) recomienda masajes. La autoconciencia cumple un papel fundamental de vigilancia para poder mantener este estado de coordinación.

El siguiente aspecto que trata Taylor (2002) son los movimientos dentro de la propia mano y su problemática discusión en la literatura técnica del piano, en especial la interacción entre los movimientos verticales y laterales. Según él, no siempre se requiere movimiento externo para que se produzca una acción y considera que el hecho de mantener los dedos flexionados es una prueba de ello. “Idealmente, los dedos deberían ser lo suficientemente libres y flexibles para adoptar cualquier forma requerida por la música en cualquier momento” (Taylor, 2002, p. 76). Nos propone experimentar sobre un acorde de séptima disminuida para trabajar la dirección interior y exterior de la mano y su influencia en la capacidad de los dedos para la extensión. Considera que no se debe trabajar el estiramiento de los dedos de forma mecánica ya que de esta forma se les fuerza. Cada persona tiene un espectro de movimientos de alcance que si son usados ventajosamente en las diferentes posiciones pueden optimizarse. Podemos dirigir la mano hacia su cara interna o externa, lo que implica un ajuste de todos los segmentos del brazo. Cualquier cambio de dirección en escalas y arpeggios requiere esta habilidad donde la mano derecha, si asciende, mirará hacia afuera y si descende será al contrario. En las octavas y dobles notas, la mano debe mirar hacia su cara exterior independientemente de la dirección de movimiento que adopte y en los demás casos hacia el lado al que se dirige, a excepción de las escalas cromáticas, donde se mantiene hacia adentro. Sintetizando, para Taylor (2000)

La libertad dentro de la mano requiere tanta atención como la liberación de las contracciones innecesarias a través de toda la postura. Es esta libertad la que

permite a la mano cambiar la forma y dirección con la máxima eficiencia, aunque esos cambios se inicien con gestos de todo el brazo. Aún más, permite una presentación fluida de los dedos a las teclas, con el ángulo de incidencia siempre correcto, que es una necesidad básica de un buen pianismo. (p. 79)

Aunque Thiberge no hacía especial hincapié en su metodología sobre el uso del pulgar, Taylor (2002) le dedica un breve capítulo. Es un dedo que siempre tiene influencia sobre la mano, esté activo o no, y muchas veces es descuidado. Por ejemplo, cuando se lo extiende innecesariamente afectando al uso de los demás dedos. Sin embargo el error más frecuente es no articularlo y utilizarlo como una extensión del antebrazo, sin permitir su articulación natural. Esta es la razón por la que propone ejercicios que potencien exclusivamente el uso de su musculatura. Godowsky proponía tocar escalas cromáticas con el pulgar como única digitación, con lo cual se practica de forma inconsciente su elongación. Para Taylor (2002) el pulgar debe ocupar un lugar que está más bien dentro de la mano que afuera. A veces es necesario abducirlo hasta la articulación metacarpo-falángica del cuarto dedo. Podemos reemplazar al tercer o cuarto dedo por el pulgar en ciertos acordes y conviene recordar que para Busoni el pulgar era el centro de la mano. Si se abusa de su uso en las teclas negras se puede producir una hipertensión. A fin de evitar otras dificultades, es necesario vigilar cual es la superficie de contacto con la tecla, pero no hay que caer en la generalización porque el abanico de constituciones individuales es muy grande y por lo tanto, las posibilidades muy diversas. En algunos desplazamientos debemos extenderlo y separar del antebrazo para facilitarlos. Sin embargo, cuando hay saltos conviene cerrarlo para ayudar a la precisión y al traslado. En las notas dobles ligadas a veces resulta óptimo utilizarlo en notas consecutivas en lugar de alternarlo con el segundo dedo.

El penúltimo capítulo del trabajo de Taylor está dedicado a ofrecernos algunos puntos de vista sobre el trabajo de los estudios de Chopin, piezas fundamentales en la formación de un pianista profesional y, para muchos, de la máxima dificultad entre las obras que pueden encontrarse en el repertorio pianístico. Se considera que Chopin fue sin duda el maestro más progresista de su generación, ya que el centro de su enseñanza era la ejecución y la calidad del sonido en contraposición a la agilidad digital que propugnaban otras escuelas. En este sentido, se mostraba particularmente contrario a las prácticas que forzaban la fisiología, muy en boga en su época, solicitando sus alumnos que ‘acariciasen’ las teclas en lugar de atacarlas. Los 24 estudios que componen los opus 10 y 25, más los tres nuevos estudios compuestos para el Método de Métodos de Moscheles y Fétis, publicado en 1837, demuestran la importancia que esto tenía para él. Un vistazo superficial puede dar la impresión de que están compuestos desde un punto de vista atlético, pero cualquiera que intente tocarlos sabe que no se dominan con la mera gimnasia. Para Taylor (2002) solo es posible abordarlos a partir de un toque cultivado desde una buena coordinación, y según Thiberge

Solo porque estas condiciones no son satisfechas, el alumno endurece la muñeca cuando toca octavas, sufre de ‘dedos palos’ cuando ejecuta terceras y sextas o se traba por un cuarto dedo débil y así sucesivamente. El fluir de la presión que involucra toda la postura se presenta a sí misma como la totalidad que realiza la actividad, ‘toca’ y los fallos, sin excepción, son el resultado de una actividad superflua. La adquisición de una técnica superior requiere una simplificación perpetua, realizada mediante la elección de la acción más simple y sutil, la más alejada de ese tipo de lucha con el teclado que es la negación de todo logro artístico. (Thiberge, cit. en Taylor, 2002, pp. 87-88)

A continuación Taylor (2002) transcribe los comentarios de Thiberge sobre los siguientes estudios de Chopin y agrega los suyos propios: op. 10 números 1,2, 3,5 y op. 25 números 1,2 y 6.

El último capítulo del libro está dedicado al estudio, el repertorio y la ejecución. Cuando estudiamos en el instrumento hay tres tipos de trabajo: la mejora de la coordinación, la adquisición de repertorio y la preparación de obras para la ejecución pública. La coordinación depende de la actitud mental que se adopte, ya que se trata de experiencias tan sutiles que necesitan el máximo grado de conciencia. Sin embargo, no se trata de concentrarse o esforzarse mucho, sino más bien de escuchar y observar lo que sucede. Lo que se aprenda dependerá de la propia persona en los casos en que el estudio sea positivo. De no ser así, habrá que volver sobre los pasos realizados. El pianista inglés considera que estudiar de esta forma puede ser muy cansado en un principio, inclusive haber molestias musculares debido al diferente uso que se le da a ciertos grupos musculares, amén de que no parezca que se logre demasiado en un principio, comparado con el estudio tradicional. No obstante, si se mejora la coordinación general, muchas de las dificultades con la digitación desaparecen y es posible elegirla no solo por su comodidad sino con criterios artísticos. Cuando tocamos *legato* es fácil observar el fluir del movimiento y la presión. Esto no es tan evidente cuando tocamos *staccato* y para Taylor (2002)

No hay diferencia en los medios de ejecución y en ningún lugar de toda la literatura sobre técnica del piano se demuestra mejor la confusión entre ‘fines’ y ‘medios por los que’, como en la división del toque pianístico en ‘staccato’ y ‘legato’. En las condiciones adecuadas, que el producto final sea staccato o legato depende de que uno piense de una manera u otra, eso es todo. (p. 100)

En cuanto al repertorio, las obras que se trabajen deben ser adecuadas a las posibilidades que tenemos en un determinado momento, ya que la literatura pianística es amplísima y no existe necesidad de forzar en ningún sentido. Técnica y lectura a vista deben ir juntas. El autor compara ciertas formas de estudio con el hecho de que un actor aprendiese palabra por palabra un texto para recitar un monólogo. Es necesario que la lectura sea coordinada y tengamos un control sobre los aspectos musicales. En el nivel más alto de coordinación no es imprescindible la presencia del instrumento, pero hay que tener en cuenta que en cualquier estadio del aprendizaje instrumental podemos trabajar la concepción de la obra a través del trabajo mental. Es importante pensar la música mientras uno toca, como cuando lo hacemos cuando estudiamos de forma puramente mental. Trabajando la coordinación se puede mejorar las dificultades de lectura a primera vista y toda la Educación Musical Instrumental debe ser completada con otras prácticas como el canto coral, la improvisación, las obras a cuatro manos y la composición. Taylor (2002) insiste en tocar en pequeños conjuntos y acompañando.

El último apartado del trabajo está dedicado a la interpretación y a la ejecución. De la misma forma en que la mente y el cuerpo están unidos también lo están el arte y la técnica. La conciencia, la experiencia, las diferentes corrientes interpretativas y la investigación histórica, el análisis y la escucha, son elementos que influyen en la interpretación pero como elementos subyacentes a la conciencia que tengamos de la obra. Cuanta más coordinación tengamos, más capacidades interpretativas se revelarán por sí mismas, más allá de nuestra concepción musical. No le ponemos expresión a la música o le agregamos cosas, sino que esta es la que nos las hace a nosotros. Para Taylor (2002) “ejecución e interpretación son sinónimos a todos los efectos prácticos, porque nuestra interpretación es como suena una obra en nuestra ejecución, nos guste o no” (p. 104).

Toda interpretación tiene un grado de espontaneidad que viene dado por la experiencia de la propia ejecución, pero al mismo tiempo puede verse afectada por la distorsión de la percepción que la ansiedad provoca por la implicación emocional. Por lo tanto es necesario un cierto grado de separación emocional de aquello que estamos realizando. Según Taylor (2002) esta separación nace de la posesión del sí mismo (*self-possession*) y la implicación emocional en la búsqueda del fin (*end-possession*). No se debe luchar por el éxito sino que, poco a poco, el intérprete debe ir transformándose en una persona que es exitosa, que tiene talento. Todo esto está íntimamente relacionado con el uso que hace el pianista de sí mismo al ejecutar, ya que el buen artista confía en su coordinación como guía en la interpretación. En contraposición, el que busca el fin (*end-gainer*) busca dar una impresión aparente que puede fracasar. Este perfil de pianistas tiene más que ver con la educación que han recibido que con el talento que de los propios pianistas.

Para finalizar su trabajo Taylor (2002) afirma lo siguiente:

Aunque no es posible crear donde no existe la tendencia, los logros de Raymond Thiberge y Matthias Alexander han hecho posible, al menos, que cada individuo tome posesión de su herencia legítima y liberar la corriente reprimida de talento, permitiendo que fluya su curso natural. No pretendo nada más de la manera de trabajar que he subrayado en estas páginas, que devuelva la esperanza a los indebidamente frustrados y rinda justicia al mérito. Para aquellos que están verdaderamente llamados a servir a la música, con cualquier capacidad, seguramente esto es suficiente. (p. 106)

Según Sigers (1995) las similitudes entre F. M. Alexander y R. Thieberge son fáciles de ver, ya que ambos pedagogos tienen entre sus recursos la manipulación de los miembros superiores de su alumnado, la organización del movimiento encadenado sin interrupción con una dirección determinada, el rol del pensamiento en la organización del movimiento y ambos creen en las posibilidades de desarrollo de todas las personas. Aunque ambos partieron de situaciones de prácticas artísticas, realizaron propuestas para la Educación General de las personas.

2.2 LA EUTONÍA

Desarrollada por Gerda Alexander, la Eutonía (del griego *eu*: buen, *tonus*: tono) es una educación psicofísica cuyo objetivo es despertar y cultivar dicha unidad. Desde la perspectiva somato-psíquica, se considera que el cuerpo afecta el funcionamiento emocional y mental, al mismo tiempo que desde la perspectiva psicósomática se sostiene que lo mental y lo emocional afectan el funcionamiento de lo corporal. La Eutonía integra ambas perspectivas, porque considera que las experiencias psíquicas y físicas quedan impresas en las estructuras corporales y su memoria, pudiendo ser observadas en la conducta corporal de una persona (Alexander, 1998).

Tal vez el objetivo más destacado de la Eutonía es el desarrollo de la capacidad de regulación del tono muscular adaptado y adecuado a la actividad que se quiera desarrollar. La disciplina propone prácticas diferentes y variadas, para experimentar y desarrollar la consciencia de este tono muscular, trabajando la percepción del funcionamiento orgánico propio a nivel físico, al mismo tiempo que se conocen y comprenden las leyes biológicas y su funcionamiento en uno mismo. Desde el punto de vista mental, la Eutonía facilita un proceso de autoconocimiento y autopercepción dinamizador de la vida psíquica. Esta autopercepción se desarrolla y amplía en la sensibilidad de la superficie de la piel, en la concienciación

músculo-esquelética y en su direccionalidad. La conciencia que promueve la Eutonía tiene cuatro elementos: atención, intención, dirección y precisión, y con estas herramientas y su diferenciación se realizan los trabajos (Kaplan, 2011). Todo el proceso es guiado por un eutonista que evita influir o interferir en el proceso y desarrollo personal de cada uno, dando pautas de exploración y acompañando, pero sin decidir lo que se debe o no sentir. En la Eutonía no se juzga lo que surge de la experiencia, el emergente, sino que este resultado es respetado como parte del proceso individual de cada persona, tanto por parte del eutonista como del alumno. Este es uno de los aspectos más originales que aporta esta modalidad de trabajo somático. A través del proceso de aprendizaje eutónico vamos integrando la Eutonía en la vida cotidiana, y así aumentamos también la percepción de lo que hacemos y como lo hacemos, propiciando de esta forma una mejora en la atención que prestamos a nuestro cuidado personal (Alexander, 1998; Vishnivetz, 1994).

Es importante destacar el hecho de que Gerda Alexander, al igual que F. M. Alexander, desarrolla su técnica a partir de su actividad artística. En el caso de la alemana, estudió Rítmica Dalcroze con un alumno de éste, Otto Blensdorf. Esta pedagogía musical creada por el músico y pedagogo suizo Émile Jaques-Dalcroze, a caballo entre los siglos XIX y XX, tuvo grandes resonancias en las Artes, no solo en la musicales sino también en la Danza y la Gimnasia moderna. Nos llama poderosamente la atención el comentario del educador suizo sobre la forma de estudiar del violinista Eugène Ysaÿe (1858-1931), de quien fue pianista acompañante, donde podemos comprobar su gran capacidad de observación de los fenómenos corporales que le llevarán a la elaboración de su metodología:

Le encantaba trabajar su técnica en la oscuridad con los ojos cerrados, para, según él, llegar mejor a la fuente de los movimientos físicos. Cuando viajaba en tren, buscaba imaginar los trazos del violín siguiendo las cadencias y los acentos dinámicos de las ruedas, y ejecutar los trazos rubato para reencontrarse sobre el primer tiempo cada vez que pasábamos por un poste telegráfico. Y a menudo lo sorprendía en su habitación librándose en una mímica expresiva, poniendo rítmica y plásticamente todo su cuerpo en movimiento en movimiento mientras que el brazo derecho y los dedos mantenían toda su ligereza para la ejecución de los aspectos virtuosísticos. 'La sonoridad, decía él, debe penetrarnos completamente hasta las entrañas, y el movimiento rítmico debe animar todo nuestro sistema muscular, sin resistencia ni exageración (...) Durante una interpretación, el ejecutante debe dejar que su cuerpo siga la pulsión del pensamiento, pero ningún movimiento debe ser independiente de los impulsos interiores. Los movimientos exteriores son esclavos de la motricidad anímica'. (Berchtold, 2000, pp. 49-50).

Ya desde su infancia Gerda Alexander fue fuertemente influenciada por las clases de rítmica que recibía y la actividad musical de su familia. La disciplina que crea se fue desarrollando progresivamente como resultado de las observaciones que realizó sobre sí misma, sus compañeros y alumnos con respecto al movimiento y sus dificultades personales, agudizadas por su propio estado de salud, ya que desde los 17 años padece reumatismo articular agudo y una endocarditis. Estas enfermedades limitan seriamente sus aspiraciones artísticas como profesional de la Danza y el Teatro. Una vez que finaliza su formación como profesora de Rítmica, comienza a trabajar con todo tipo de alumnado y a participar en encuentros pedagógicos internacionales, donde recoge aquellos aportes más significativos para su propio desarrollo. En esos encuentros observó que podía identificar quienes eran los profesores y qué técnica practicaban los diferentes alumnos participantes, observando su forma de moverse.

Frente a esta realidad, su propuesta fundamental consistió en la búsqueda de un movimiento natural que responda verdaderamente a lo que cada persona es (Digelmann, 1976). Desde este punto de partida, investigó los fundamentos neuropsicológicos del movimiento natural del ser humano, observando que el trabajo sobre la capacidad de movimiento y su concienciación no solo mejoraban la calidad del mismo sino que también ayudaban a la totalidad de la persona. Sus intuiciones originales se fueron confirmando a través del tiempo no solo con personas sanas sino también con aquellas que tenían serios problemas de salud y de variadas edades y estados físicos. A pesar de nacer como una disciplina ligada al movimiento, fue cultivándose en otros campos del arte de la pedagogía y de la salud, al mismo tiempo que atrajo la atención de diferentes investigadores (Vishnivetz, 1994).

La bibliografía sobre Eutonía no es tan extensa ni uniforme como la de la Técnica Alexander. Podemos observar que los trabajos están fuertemente influidos por la formación y la experiencia de sus autores. Entre los trabajos a los que hemos tenido acceso, además de los que ya hemos referenciado, encontramos los de Gaumond (2014) y O'Shea (1998) desde la práctica de la psicología, los de Dascal (2008), Duliège (2016), Tubi (1983) y Windels (2011) desde experiencias educativas, los de Brieghel-Müller (1974), Brand (1997), Kaplan (2011) y Kjellrup (1992) desde las propuestas prácticas de la disciplina y los de Perrone (2010), Brieghel-Müller y Winkler (1994) y Murcia (2015) sobre la pedagogía y los fundamentos filosóficos de la Eutonía. La traducción de Raymond Murcia del trabajo de Violeta Hemsy de Gainza (1997b) también realiza aportes significativos en este sentido gracias a los comentarios que aporta.

2.2.1 Principios de la Eutonía

2.2.1.1 El tacto consciente

La piel es el órgano más extenso del cuerpo humano. Constituye un límite que nos permite explorar nuestra interioridad (espacio consciente, emociones, pensamientos) y el mundo exterior. Nos contiene y nos proporciona información relacional de todo tipo (Kaplan, 2011). La primera tarea de la práctica eutónica consiste en estimular conscientemente toda la superficie de la piel y del sentido del tacto. Se diferencia entre tacto y contacto consciente. El primero se refiere a la actividad de la piel con respecto a la interioridad, en cambio el segundo a esa actividad con respecto al mundo exterior de forma intencionada (Brieghel-Müller y Winkler, 1994). De esta forma, la persona se prepara para toda las actividades posteriores al mismo tiempo que aumenta su capacidad autoperceptiva. Esta sensibilidad nos permite incidir en los procesos involuntarios que regulan el tono muscular y sus funciones. La forma de trabajar el tacto es simple pero efectiva. Se trata de realizar un 'inventario', que consiste en llevar la atención a una parte del cuerpo que esté en contacto con el suelo para posteriormente pasar a otra y comparar las zonas trabajadas con las que no lo han sido. No existe un recorrido fijo y se puede prestar atención tanto a las partes que tocan el suelo como a las que no. Los inventarios presentan diferentes sensaciones según el momento en el que se realizan, y estas varían en gran medida también de una persona a otra (Vishnivetz, 1994). Las indicaciones invitan a la percepción de los fenómenos como son y no como deberían ser, por ejemplo 'sentir cómo tenemos el cuello' y no pensar en alargarlo, variándose las posiciones entre acostada, sentada y de pie para evitar automatismos (Digelmann, 1976). Cuando se desarrolla desde una parte concreta del cuerpo para extenderse a través de él recibe el nombre de inventario. También puede trabajarse con objetos (Duliège, 2010).

2.2.1.2 El espacio interno

El objetivo de este tipo de trabajo es percibir el volumen completo del cuerpo, las partes intermedias que lo componen entre su cara delantera y trasera. La imagen que se tiene del propio cuerpo normalmente no coincide con la realidad, dado que hay zonas de las que no somos conscientes o no percibimos. Se trata de desarrollar la percepción del largo, del ancho, la profundidad, el grosor de cada parte trabajada (piel, articulaciones, huesos y órganos internos). Todos ellos integran la totalidad del volumen corporal percibido. Vishnivetz (1994) destaca que en la percepción del espacio interno intervienen tres tipos de receptores: los exteroceptores, que se ubican en la piel, las articulaciones y los órganos sensoriales; los propioceptivos, que se ubican en los músculos, los tendones, las articulaciones y el laberinto coclear; y los viscerales, que se ubican en el estómago e intestinos, entre otros. Estos receptores son lo que nos permiten sentir los límites, el interior y el estado de nuestro propio cuerpo, activándose en la lección de Eutonía a través de la exploración y la toma de consciencia con el fin de integrar los diferentes segmentos corporales. Las sensaciones que se despiertan en los alumnos varían de unos a otros, y forman parte del proceso de autoconocimiento. Cada parte del cuerpo es tridimensional y su percepción se desarrolla en una cuarta dimensión, que es la del tiempo. Gerda Alexander recomendaba comenzar por el espacio bucal aunque otros alumnos lo hacen por la pelvis (Vishnivetz, 1994). Suele trabajarse en una posición estática pero también se puede hacer en posiciones dinámicas.

2.2.1.3 El contacto consciente

El contacto con el mundo que nos rodea, sean objetos o personas, es una realidad presente en la vida cotidiana. En Eutonía se trabaja de forma consciente y es uno de sus aspectos más destacados. El contacto consciente está formado por un intercambio activo y consciente de uno mismo con un objeto u otra persona. De esta forma se adquiere una mejor comprensión de la comunicación metacorporal. En la Eutonía se nos invita de forma constante a estar despiertos y atentos con respecto a la propia percepción. Según Vishnivetz (1994) el contacto puede ser:

- a) Radiante: consiste en desarrollar la consciencia de la propia radiación corporal. Se puede trabajar con uno mismo, de un segmento a otro del cuerpo o con un segmento intercalado (permeación). Es posible trabajar la radiación de la piel al espacio, la integración del espacio interno en el espacio radiante (espacio personal) y la expansión del espacio personal en el espacio exterior (espacio total).
- b) Lineal: cuando se realiza en forma de prolongación más allá del límite de la piel hacia el espacio. La diferencia entre radiación y prolongación es que la primera va en todas las direcciones y la segunda es una elección dentro de las posibilidades del hueso y se dirige a un punto concreto.

2.2.1.4 La consciencia ósea

El desarrollo de la consciencia de los huesos no se busca solo a nivel mental o intelectual, sino que se trata de experimentar la forma, el tamaño, la dirección, la estructura del tejido y la posición de un hueso en el espacio personal. Para Gerda Alexander “los huesos son la fuente fundamental de la energía necesaria para que el movimiento sea económico y la forma de ellos determina su función” (Bat Pinchas, 1986, cit. en Vishnivetz, 1994, p. 65). En

este trabajo se incluyen el toque de los huesos, el deslizamiento, el movimiento desde la dirección de uno de ellos, la percepción del volumen y del espacio que les separa de la piel. Este trabajo contribuye a liberar las tensiones crónicas que están más cerca de los huesos, elevar el tono muscular y aumentar la circulación sanguínea facilitando el transporte, un mayor equilibrio y una economía de esfuerzo además de una distribución más ventajosa del peso. Es necesario recordar que el tejido óseo es dinámico y se encuentra sometido a un proceso de destrucción y regeneración constante.

2.2.1.5 El microestiramiento

Cuando realizamos un microestiramiento en Eutonía, separamos escasamente los huesos de una articulación de entre ellos, a veces solo con la intención. Es un trabajo sutil que aumenta la movilidad articular porque amplía el espacio interno. A simple vista no se puede percibir pero con la instrumentación adecuada se puede medir. El estiramiento es mínimo, pero se desarrolla durante un lapso de tiempo amplio y produce efectos considerables entre los cuales podemos destacar la estimulación de los receptores articulares, la activación de la circulación sanguínea, la liberación de tensiones acumuladas y la respiración y la regulación del reflejo postural (Vishnivetz, 1994). Por el contrario, cuando un estiramiento se realiza de una forma muy visible o intensa el músculo activa sus reflejos protectores, lo que deforma toda su captación sensorial, mientras que los microestiramientos permiten ajustar el tono de forma adecuada (Duliège, 2010).

2.2.1.6 El transporte

Según Gerda Alexander “el concepto de transporte está vinculado al reflejo antigravitatorio, en la postura y en los movimientos. Nosotros llamamos transporte a la utilización consciente del reflejo postural o reflejo de enderezamiento, para distinguirlo del reflejo inconsciente” (Hemsey de Gainza, 2007a, p. 128).

Podemos decir que el transporte en Eutonía es la estimulación consciente del reflejo de enderezamiento que permite actuar mejor postural y espacialmente. A través de su trabajo, adquirimos la consciencia del efecto de una fuerza que recorre todo el cuerpo y se organiza a través de la información de los tejidos, articulaciones, ligamentos y huesos. Es necesario alinear correctamente el cuerpo para poder experimentar el transporte, ya que las fuerzas deben transmitirse a través de toda la estructura esquelética. Es característico de este trabajo la regulación del tono muscular de la cintura pélvica, además de la estabilización y la alineación corporal. Puede practicarse tanto de pie como acostado decúbito dorsal. También facilita la percepción de la unidad del cuerpo, otorgando liviandad y sentimientos de alegría además de una mejor percepción del entorno y uno mismo (Vishnivetz, 1994).

2.2.1.7 Los empujes

En España se conoce como empujes lo que Gerda Alexander llamaba *repousser*. Consiste en utilizar la fuerza en una determinada dirección del espacio con la consciencia de su actuación en todo el cuerpo y el medio en el movimiento. Al hacerlos se busca la precisión y la economía de energía, amén de comprender las leyes biomecánicas del movimiento. Vishnivetz (1994) afirma:

Si realizamos una acción con nuestro cuerpo contra una superficie dura y fija en una cierta dirección, en un cierto sentido y en determinado ángulo, ocurre una

reacción. El cuerpo se mueve en la misma dirección que la fuerza ejercida, pero en sentido contrario y con la misma intensidad. Esta reacción es la resultante de la acción realizada contra una resistencia, más el peso de la persona. (p. 94)

Cuando realizamos un empuje necesitamos una superficie firme para que el cuerpo permita el transporte, un punto de aplicación, una dirección, en sentido y una intensidad.

2.2.1.8 El movimiento eutónico

Este tipo de movimiento integra los principios de la Eutonía en el desplazamiento corporal o segmentos de este. Se busca que estemos presentes constantemente a través de la consciencia del movimiento, propiciando la unidad entre diferentes partes que se alinean y flexibilizan aumentando su capacidad elástica. El tono muscular que empleamos debe ser el adecuado al movimiento que realizamos, adaptarse con facilidad a los cambios de energía, dirección y velocidad que cada persona realiza según su modo de actuar. Todo el trabajo se realiza con una actitud mental serena, atenta y constante, aun en el caso de repetir secuencias. Los movimientos eutónicos incluyen el estiramiento vital (desde un estado de reposo), movimientos activos (dibujos, miembros voladores, rotaciones y rodar), movimientos consecuentes (con otras personas, con objetos, empujes y tiradas), movimientos pasivos, estudios de movimiento y posiciones de control (Vishnivet, 1994).

Gerda Alexander consideraba que la visión de cada practicante de la Eutonía tenía que ser personal, ya que estaba condicionada por sus experiencias previas. Así la de un músico no sería igual que la de un profesional de la salud aunque los aspectos fundamentales del trabajo fuesen los mismos. Reconocía los aspectos terapéuticos de la Eutonía pero también las posibilidades nuevas que su práctica puede ofrecer a cualquier persona. En cada clase se plantea una propuesta de trabajo que se desarrolla en su tiempo particular sin ningún tipo de prisa, con actitud de verdadera investigación sin querer obtener resultados inmediatos ni quedarse fijado en las dificultades (Digelmann, 1976).

2.2.2 *Música y eutonía, el cuerpo en estado de arte* de Violeta Hemsy de Gainza y Susana Kesselman

Este trabajo de Hemsy de Gainza y Kesselman (2003) fue publicado en el año 2003 en Buenos Aires, en una significativa coincidencia con el primer libro de Fraser (2011), y consta de cuatro partes. En la primera y la tercera, escritas por la eutonista Susana Kesselman (2003a, 2003b) se estudian la filosofía de la Eutonía y su práctica; en la segunda y en la cuarta, realizadas por Violeta Hemsy de Gainza (2003a, 2003d), se abordan la Pedagogía del piano desde su inicio y se realizan entrevistas a personalidades relacionadas con el mundo educativo donde se unen lo corporal y lo musical. Las tres primeras partes son llamadas 'movimientos' y la última 'coda'. Para exponer este trabajo recorreremos principalmente la segunda parte, ya que es la que tienen una relación más específica con nuestro tema, aunque revisaremos someramente los contenidos de las otras.

En el primer 'movimiento' se analizan los aportes que han realizado las técnicas corporales a la pedagogía, en especial a la pedagogía de lo singular y lo complejo, y lo corporal en las diferentes etapas de la vida (Kesselman, 2003a). La propuesta de la autora incluye una Eutonía abierta, con encuadres generales y procesos singulares, reflexionando sobre el tono muscular en diferentes escenarios vitales. En el tercer 'movimiento', Kesselman (2003b) aborda los aspectos metodológicos de la Eutonía, el transporte eutónico, trabajos sobre la piel y los huesos, el espacio interno, el contacto del movimiento eutónico. La cuarta

parte, ‘coda’, está compuesta por tres entrevistas en las que interviene Hemsy de Gainza (2003a). La primera es una entrevista que le realizan a la propia Hemsy de Gainza en Brasil y versa sobre la Eutonía. La segunda es un diálogo con Rolando Prusak, violinista argentino que trabaja la pedagogía de su instrumento a partir de los postulados de la Técnica Alexander, mientras que la tercera es una entrevista a la pedagoga argentina Yiya Díaz, creadora del método Cos-Art, desarrollado en España, a partir del trabajo que realizó durante largos años con Fedora Aberastury.

Tal como hemos afirmado más arriba, es el segundo ‘movimiento’ el que nos interesa especialmente (Hemsy de Gainza, 2003d). Está dividido en ocho capítulos y, tal vez, uno de los aspectos más llamativo y original de ellos es que algunos están conformados por extensos ‘diarios pedagógicos’, nacidos de una profunda práctica consciente con su correspondiente reflexión. Están formulados en forma de consignas, cuya redacción no es extensa, por lo que es un trabajo de indagación específico analizar sus fundamentos y los porqués de su formulación específica. Hemsy de Gainza (2003d), a quien la propia Gerda Alexander reconoció como una música y pedagoga excepcional, integradora de la Eutonía en su docencia instrumental (Alexander, 1985), se ocupa de aspectos como la relación del músico con su cuerpo y el instrumento, la autoconciencia y el lugar que ocupa la técnica en la Pedagogía Pianística. Otro aspecto incluido en este trabajo y no así en los de Fraser (2003) y Taylor (2002), es cómo debe ser la iniciación del niño al instrumento con respecto al lenguaje musical.

Los fenómenos musicales ejercen sobre nosotros una reacción y fascinación que nos empujan a escuchar y hacer música, de forma que estas dos actividades constituyen un acto de amor. Naturalmente, tienen una gran influencia en ellas el medio en el que se desarrolla la persona, su genética y la relación que los ascendentes tengan con la música. El aprendiz y su profesor deben ‘construir y profundizar’ ese vínculo, que puede ir desde una simple afición a un deseo de profesionalización, dentro de este ‘contexto afectivo básico’. Las propuestas que realiza el profesor deben ser participativas y efectivamente interesantes, para poder lograr, de esta forma, la adhesión y la confianza del educando, que va desarrollando su sensibilidad y su doble faceta de receptor-emisor musical, y desde este lugar construir una secuenciación pedagógica que resulte adecuada (Hemsy de Gainza, 2003d).

Tocar un instrumento es una forma de comunicar sobre nosotros mismos, también para los niños y los jóvenes, y en un momento inicial del proceso el toque suele ser catártico y rústico. El profesor, desde su trabajo, debe ayudar a transformarlo en una expresión más madura de forma progresiva, gracias a recursos pedagógicos actualizados, que sean flexibles que los de épocas pasadas.

En una primera etapa el cuerpo constituye la referencia concreta a partir de la cual el niño construye el vínculo afectivo que lo unirá definitivamente a su instrumento y a la música. Desde aquella plataforma permisiva y abierta, cimentada en la sensorialidad y el afecto, alumno y profesor podrán luego avanzar juntos hacia la conquista de un conocimiento más integral y profundo. Por su función generadora del vínculo musical y por el papel clave que desempeña en el afianzamiento de la técnica y la expresión artística, el cuerpo es por lo tanto, origen y meta en la formación musical. (Hemsy de Gainza, 2003d, p. 68)

El cuerpo, concebido como totalidad de la persona, es el que hace la música, el que la materializa, a pesar de la naturaleza espiritual del arte sonoro, es el que se implica con su inteligencia y su actividad en la acción musical. En la enseñanza tradicional se ha tratado al

cuerpo, en numerosas ocasiones, como una suma de partes autónomas e independientes. Este enfoque cambia a partir del siglo XX porque desde ciertas pedagogías se busca la unidad cuerpo-mente:

Hoy existe consenso acerca de que todo músico necesita sentir y usar su cuerpo con destreza, sensibilidad, y además con una necesaria funcionalidad y economía de esfuerzo, como lo harían un deportista, un mago, un acróbata o un astronauta. El trabajo propioceptivo, que la persona realiza desde las propias sensaciones y vivencias, reemplazará las acciones convencionales ejecutadas mecánicamente y desde afuera. Los enfoques más recientes en materia de conciencia corporal aplicados en el arte, el deporte y la vida cotidiana, consideran el movimiento como instancias que todo ser humano construye de un modo único y personal. (Hemsey de Gainza, 2003d, p. 68)

Todo esto no es tan evidente para los músicos, quienes muchas veces abordan su quehacer desde el oído, el afecto o los aspectos intelectuales. Sin embargo, un músico debería interesarse por su cuerpo de la misma forma en que lo hace un bailarín o un deportista, especialmente a partir de ciertas etapas de la formación, en las que la música debe brotar de la punta de los dedos como resultado final de un fino trabajo sobre un circuito que incluye la totalidad de la realidad corporal que se es. Este trabajo se ve reflejado en el movimiento de la ejecución y en el sonido, así como también en las dificultades que se viven en él. El vínculo con el instrumento es de naturaleza compleja, porque constituye un objeto valioso que simboliza en sí mismo la música. En la pedagogía moderna se busca un vínculo inicial que cuente con la participación activa del alumno, sin intentar una perfección prematura, sino una relación gradual con el instrumento y los aspectos físicos que involucra (Hemsey de Gainza, 2003d).

Violeta Hemsey de Gainza conoció a Gerda Alexander a principios de la década de los '70, en el Congreso Internacional de la ISME de Moscú de 1970, y este encuentro motivó una revisión de las concepciones y aprendizajes de nuestra autora, con un amplio y prestigioso recorrido en el mundo de la Pedagogía Musical ya en ese momento. Revisa sus postulados técnicos desde la propuesta eutónica del manejo consciente y flexible del tono muscular a través del contacto, la permeabilidad, la imagen corporal, la conciencia ósea y el transporte. Su intención es buscar la naturalidad con el máximo grado de eficacia a través de la economía de movimientos, tal como demuestran los mejores intérpretes y en general las personas que tienen un desempeño notable en cualquier habilidad física. La técnica instrumental necesita movimientos pequeños y sutiles, que deben ser realizados con un buen control y una distribución correcta de la energía. Los apoyos corporales han de ser utilizados correctamente, las partes que deben permanecer pasivas no deben contaminar los movimientos que le corresponden a otra, y evitar así que las partes grandes terminen haciendo lo que deben hacer las pequeñas. Es por eso que valora positivamente los ejercicios que ayudan a diferenciar y desarrollar la autonomía de los dedos y otras partes del cuerpo, especialmente los de origen popular. En este sentido también resultan convenientes los ejercicios básicos de percusión (Hemsey de Gainza, 2003d).

Según Hemsey de Gainza (2003d) en un aprendizaje instrumental se dan de forma simultánea y complementaria los siguientes procesos:

1. La ejecución instrumental, que abarca tanto los aspectos motrices (técnica) como los expresivos (interpretación).

2. El conocimiento y la práctica del Lenguaje Musical, de forma oral y escrita, que incluye el reconocimiento motriz, sensorial y mental de las estructuras sonoras básicas y el manejo de los signos codificados que las representan.
3. El conocimiento de las obras musicales, a través de un repertorio ecléctico y significativo.
4. El desarrollo de la creatividad a través de juegos, la improvisación, la composición y el análisis.

Para la pedagoga argentina

Cada uno de los ejes o canales de la formación musical que hemos especificado incluye los aspectos corporales, afectivos y cognoscitivos del alumno, y constituye en sí mismo un proceso de carácter autónomo y continuo que se inicia en el momento mismo en que el estudiante se pone en contacto con la música. (Hemsey de Gainza, 2003d, p. 73)

Durante mucho tiempo los diferentes aspectos del lenguaje musical se han enseñado desde lo intelectual, y nos consta que se sigue haciendo. Por el contrario, las pedagogías actuales, desarrolladas a lo largo del siglo XX, proponen el contacto con materiales vivos y significativos desde el primer momento. De la misma forma, el aprendizaje tradicional de la técnica comenzaba desde indicaciones sobre posturas a adoptar y seguía en un entrenamiento de tipo lineal. Los enfoques actuales dan la posibilidad al iniciando de explorar el instrumento, de adquirir una conciencia progresiva de sus conductas corporales en la actividad musical, además de perfeccionar progresivamente su acción. Este desarrollo debe sustentarse sobre una continua sensibilización y una práctica corporal integradas en el proceso, que huya de lo lineal y adquiera un refinamiento progresivo: “a partir de las necesidades y las apetencias propias de los alumnos, se promueven líneas de desarrollo interconectadas y graduales que les brindan oportunidades de participación activa” (Hemsey de Gainza, 2003d, p. 74).

Desde este punto de partida, Hemsey de Gainza (2003d) nos propone pautas posibles para los primeros acercamientos al teclado. Como se trata de un instrumento en el que la sonoridad viene dada, invita a los niños a probarlo y observarlo libremente, a ‘hacerlo sonar’. Si el que prueba es un bebé, es probable que lo haga con la palma entera o el puño, y también que pruebe sonidos aislados con el dedo índice. Según la autora, en los primeros contactos con el instrumento no se indican procedimientos concretos, sino que el profesor debe ofrecer materiales sonoros y actividades en que los niños puedan participar de forma motivada. El adulto tiene el deber de participar en la actividad y proporcionar un apoyo afectivo motivador. La etapa inicial de libre exploración del teclado es semejante a lo que hacemos cuando aprendemos a caminar o aprendemos a hablar. Las conductas más simples se integran posteriormente en las actividades complejas posteriores: “los dedos que al principio ‘gateaban’ y tocaban sonidos separados finalmente aprenden a ‘caminar’, a articularse en el teclado” (Hemsey de Gainza, 2003d, p. 75).

En esta situación, la función del adulto es estimular los logros de los dedos, ‘hablándoles’ directamente a ellos, y pedir ayudas concretas al alumno. Progresivamente pasamos de tocar con toda la mano a tocar con un solo dedo, con las dos manos juntas o alternadas o con una sola mano. Es bueno que la persona que está guiando al alumno proporcione algún tipo de base armónica. Mediante esta actividad se va conociendo la topografía del teclado, los registros y los efectos sonoros, como los *glissandi*. Paulatinamente, los dedos aprenden a caminar ‘como un ciempiés’, que tiene muchas patas y pasa de una a otra. Estas experiencias

se realizan sobre músicas improvisadas de diferente carácter: “para caminar, para bailar, de jazz, el terror, para dormir, para divertirse, haciendo sube y baja, etcétera” (Hemsey de Gainza, 2003d, p. 76). A fin de tomar conciencia de la tercera falange del dedo se puede trabajar con dedales y con pequeñas percusiones en la cabeza para clarificar la sensación de este hueso. Todas las actividades propuestas hasta ahora se complementan con gráficos musicales analógicos o convencionales y dibujos alusivos en una libreta.

Esta es una forma en la que se aprende ‘jugando’, de la misma forma en que se aprendería un deporte. Al mismo tiempo se pueden identificar diferentes toques según el grado de tensión y dibujarlos en la libreta.

Sobre esta base, y a partir de los primeros acercamientos personales al teclado por parte del alumno, el profesor guiará en forma gradual a través del proceso orientado a la construcción de un vínculo positivo con el instrumento y la adquisición de una técnica natural. (Hemsey de Gainza, 2003d, p. 77)

El metrónomo se introduce muy pronto, casi como un juguete que el alumno puede explorar libremente e incorporar a sus improvisaciones. Es importante que los materiales musicales sean atractivos desde el punto de vista sonoro, tal como ocurre con los llamados ‘palitos chinos’, a veces fáciles de tocar pero la mayoría de las veces difíciles de leer. La lectura debe estar presente, pero no convertirse en un obstáculo para las actividades (Hemsey de Gainza, 2003d).

Esta forma de proceder se basa en el modelo que proporciona cualquier situación de aprendizaje espontáneo. Desde algo sincrético se abordan progresivamente asuntos más complejos y sutiles. Cuando una persona se inicia en un aprendizaje siempre trae un bagaje previo que debe ser capitalizado en ese proceso. Al mismo tiempo, actúa con un estilo y características personales que el profesor debe conocer, comprender y adaptarse a ellas de forma funcional. De esta forma, se puede crear el contexto adecuado que permita el trabajo con naturalidad y placer. Muchas de las consignas iniciales que expone en el diario pedagógico están relacionadas con el vínculo que el alumno tiene con su propio cuerpo, pasando continuamente de lo global a lo particular, adaptándolas a la autonomía del alumno para que pueda desarrollar su propia capacidad (Hemsey de Gainza, 2003d).

Hemsey de Gainza (2003d) nos confiesa que a partir de su contacto con Gerda Alexander comprendió que para tocar el piano hay que ‘tocarlo’, es decir, sentirlo y manejarlo, con los dedos y las manos. El enfoque que nos propone se engloba en las pedagogías musicales abiertas, caracterizadas por el carácter global de los contenidos, el aprender haciendo, la economía de procedimientos, objetivos claros y definidos, principios flexibles y la adaptación al individuo. Nuestra autora distingue tres ejes corporales que se conectan en la acción:

1. La postura corporal, que engloba la totalidad y su relación con el instrumento.
2. El sistema, o extremidad superior que está activo en el toque.
3. La acción, constituida por las maniobras de los dedos y manos en el teclado.

El docente puede centrar su trabajo en el eje que crea necesario desde el comienzo de la enseñanza, pero en la práctica es necesario dar la prioridad al tercer eje (acción), ya que si los dedos realizan de forma adecuada y funcional su trabajo el sistema tenderá a funcionar mejor (Hemsey de Gainza, 2003d).

El tono muscular es la capacidad de las fibras musculares de variar su elasticidad y está presente en toda actividad que hagamos. Desde el punto de vista científico, fue descrito por primera vez en 1946 por Granit y Korda. Los cambios en el tono muscular suceden en

cualquier tipo de actividad física y emocional. “La flexibilidad en los cambios tónicos es la base de toda la creación y la experiencia artística” (Hemsey de Gainza, 2003d, p.83). El movimiento tónico se caracteriza por no ser imitativo, ya que surge de las propias posibilidades de cada persona y de su historia vital. “No se trata solamente de dominar una técnica de movimiento sino de penetrar en el fondo de uno mismo para desarrollarse de un modo integral. Es un proceso de maduración” (Hemsey de Gainza, 2003d, p. 84). La adaptación tónica se desarrolla desde la vida intrauterina entre el bebé y su madre. Con posterioridad, necesitamos tomar conciencia de las fijaciones y centrar nuestra atención en los diferentes niveles de adaptación. El objetivo final no es la relajación profunda, ya que esta es un extremo de la escala de la tonicidad muscular y en la vida diaria hemos de adaptarnos a múltiples circunstancias de tonicidad.

Como hemos dicho anteriormente, el transporte eutónico es la fuerza refleja anti-gravitatoria que ejerce nuestro cuerpo de forma natural gracias al sistema de los mecanoreceptores. No requiere la acción de los grandes músculos de la espalda ni una regulación aislada de la posición de la cabeza. Otro de los procesos que se trabajan en la Eutonía es la toma de conciencia del espacio interno, donde se trata de percibir la distancia de una parte a otra a fin de percibir mejor la forma y el espacio entre ellas, la propia realidad, al mismo tiempo que reafirma la seguridad interna y tiene influencia en la postura, que cuando es buena constituye el punto de partida para una acción eficiente en las artes interpretativas y el deporte. En el caso de un músico es doblemente vincular: la postura tiene que ver con uno mismo y con el instrumento. La acción del pianista se retroalimenta con la devolución que le hace el resultado sonoro. No son solo los aspectos físicos lo que determina la postura sino también los actitudinales. Aunque parezca estática, la postura nunca lo es y más en el caso de un músico, que antes de tocar se prepara y concentra sus energías en la acción que va a realizar. Es posible anticipar la forma de tocar de un instrumentista a través de su postura, antes de que produzca un solo sonido. Cuando un pianista se sienta correctamente, con los apoyos necesarios y su energía orientada hacia el teclado, tiene la libertad de movimientos necesaria para realizar su tarea con eficacia. Habitualmente se adopta un ángulo agudo en la cadera que facilita el reconocimiento del propio cuerpo. Desde el apoyo de los pies se puede trazar una línea continua que llega hasta las manos, y la energía en reserva se puede comparar a la de un corredor que está a punto de iniciar una carrera o un tenista a punto de devolver un saque. En el momento de inicio del toque el circuito energético se completa y cierra, incluyendo al ejecutante y el instrumento en una unión simbiótica (Hemsey de Gainza, 2003d).

La pedagogía de la Eutonía ayuda a registrar los siguientes puntos de apoyo que proporcionan energía al pianista:

1. Los pies: conectan al instrumentista con la tierra, donde confluyen dos fuerzas opuestas, la de la gravedad y la resistencia del suelo que permite sentir el peso. Estas fuerzas que actúan de forma contraria pueden producir una sensación de adherencia en la planta de los pies, que es la base del reflejo postural. Se proponen ejercicios para sentir con una mayor claridad este apoyo.
2. El asiento: sostiene el torso sobre los isquiones y los glúteos. Si la zona del bajo vientre está liberada, la columna cede su peso desde la cabeza. De no ser así, habrá compensaciones en forma de tensión. Hemsey de Gainza (2003d) propone la rotación trasera de la cadera (como la cola de un pato) para facilitar su relajación.
3. El contacto con el teclado: desde el apoyo del asiento, el circuito de la energía pasa por la columna, los hombros, los brazos, las muñecas, las manos y los dedos. “La relación de contacto que los dedos establecen con el instrumento representa la meta, el punto

final del circuito energético que se iniciará a partir del contacto de los pies con el piso” (Hemsey de Gainza, 2003d, p.94). En el contacto se percibe simultáneamente el límite corporal de la persona que toca y el objeto que es tocado. La piel, la musculatura y la estructura ósea se ven involucradas en este intercambio energético. Ese campo energético que se crea entre la palma, los dedos y teclado es comparable al del pie de un futbolista con la pelota. El contacto verdadero consiste en tocar las cosas y no es equivalente a presionarlas o agarrarlas como en general se acostumbra, porque la presión cierra y bloquea el circuito energético.

Los juegos de reconocimiento y localización permiten percibir las partes del cuerpo de forma precisa. Los inventarios desarrollados por Gerda Alexander, que nos invitan al registro propioceptivo de diferentes zonas y sensaciones corporales con el fin de expandir la conciencia corporal, también son muy útiles en este sentido. En el diario pedagógico que nos ofrece Hemsey de Gainza (2003d) tenemos numerosas sugerencias didácticas que nacen de la experiencia práctica y la reflexión sobre ella.

El sistema es lo que acerca la mano al teclado y está integrado por el brazo, antebrazo y la mano con sus correspondientes articulaciones (hombro, codo y muñeca). Es semejante al brazo de un tocadiscos de vinilo, que opera como con una unidad integrada. Hemsey de Gainza (2003d) señala los siguientes puntos destacados:

1. El brazo actúa como una unidad funcional que comienza en el hombro y acaba en la tercera falange en el momento de pulsar la tecla.
2. Es la acción del dedo lo que origina el movimiento del sistema para tocar, y por lo tanto los movimientos que experimente el brazo son consecuencia y no causa del toque.
3. Cada articulación tiene su idiosincrasia y características funcionales que deben ser respetadas. Ellas nos permiten el funcionamiento natural e integrado de todo el sistema en cada momento.

Cuando cada parte del sistema realiza adecuadamente su función existe un equilibrio entre tensión y relajación, que produce una suspensión natural auto-sostenida. De esta forma, puede ubicarse en cualquier dirección o posición sin esfuerzo y con libertad de movimiento en todas sus partes. Lo que sucede en la realidad es una especie de socialización del esfuerzo a nivel corporal: “existen SUSPENSIÓN cuando el sostén (S) que realiza la musculatura específica es exactamente igual al peso (P) que se intenta sostener o neutralizar” (Hemsey de Gainza, 2003d, p. 107). Cuando el sostén es menor que el peso estamos en estado de relajación, en cambio si el peso es mayor que el sostén hay tensión. Para Hemsey de Gainza (2003d) existe una contraposición entre el toque eutónico y la enseñanza tradicional, ya que esta indica posiciones y encadenamientos de movimientos predeterminados que se ven limitados cuando no existe un desarrollo propioceptivo idóneo en las partes activas del cuerpo. En el caso de que existan incomodidades es importante tomar contacto con ellas para poder modificarlas, de forma visible o no. Cuando existe un bloqueo hay una interrupción de los canales energéticos, y esta pedagoga considera que hasta los pianistas con técnicas acabadas pero con dificultades en la organización del contenido musical pueden sufrirlos. Cuando la obra es de mucho compromiso técnico o una gran implicación emocional se suele tocar con libertad y sin embargo, en aquellas que son más sencillas, muchas veces los bloqueos se vuelven evidentes. Este es un aspecto del desarrollo técnico que recoge Cortot (1928), al afirmar que un Andante de Mozart o una Fuga de Bach pueden requerir más virtuosismo que una Rapsodia de Liszt.

De la misma forma que Gerda Alexander observaba el movimiento de los acróbatas orientales, los artesanos, los felinos, Hemsy de Gainza (2003d) nos propone la observación de los grandes artistas del instrumento, aprender de ellos y descubrirlos a través de la audición. Los ejecutantes menos efectivos se caracterizan a nivel físico por la discontinuidad que producen en la interpretación del discurso sonoro, la rigidez en los ataques y en los movimientos.

El grado de concentración de la audiencia es un índice elocuente del alcance y la calidad del fenómeno sonoro, que refleja en forma directa el efecto que el artista es capaz de inducir con su toque en el público. Cuando el magnetismo de la comunicación sonora no se produce, la gente se desconcentra y no se trata de mero aburrimiento sino de un fenómeno de desconexión, que tanto puede ocurrir con un intérprete de música erudita como con un músico popular. (Hemsy de Gainza, 2003d, p. 109)

La mano es quien se encarga de acercar los dedos a su objetivo, que es el teclado, para distribuir y descargar la energía del sistema. La acción digital tiene la función de pulsar y articular, y la mano refuerza la acción. El resto del cuerpo permite que esto suceda sin interferir. Para Hemsy de Gainza (2003d) el movimiento del dedo que pulsa la tecla tiene su origen en la ‘acción balística’ de la tercera falange. Influyen en el resultado sonoro la distancia, el impulso, el peso, la velocidad, de la misma forma que en una relación ‘proyectil-objetivo’. Divide la acción en tres fases:

1. Preparación mental: el proyectil entra en relación con el objetivo.
2. Preparación física: la que dispone a la acción.
3. El ataque o realización de la acción: puede involucrar otras partes del sistema en mayor o menor medida.

Cuando movemos un segmento corporal existe una interacción entre un punto fijo y otro móvil. Habitualmente la articulación más próxima al eje corporal es la que actúa como punto fijo. Podemos mover un dedo desde la tercera falange, la primera o de forma integrada. Hemsy de Gainza (2003d) propone iniciarlo desde la tercera, para posteriormente pasar a la forma integrada, en clara contraposición con la enseñanza de las escuelas que enseñan este movimiento en primer lugar desde la articulación dedo-mano. Al realizar un ataque de dedo, se produce una inercia en todo el sistema y un reflejo de la onda expansiva sobre el mismo, por lo que resulta de vital importancia que las articulaciones no estén bloqueadas y de esta forma no se produzcan sacudidas típicas de este modo de proceder. Cuando pulsamos participa el dedo completo, pero su movilización no es desde la primera falange como recomiendan las escuelas tradicionales. La dirección del ataque, la libertad y autonomía del dedo completo tiene una importancia semejante, ya que cuando pulsamos realizamos un acto percusivo comparable al disparo de un proyectil.

De la misma manera que articulamos los fonemas al hablar para que se nos pueda entender, al tocar articulamos los sonidos convenientemente. Esta articulación se realiza mediante la unión de movimientos y maniobras en el teclado con el fin de que los sonidos que se producen conformen una idea musical, pero estas acciones requieren una programación mental y física sutil. Al mismo tiempo, es necesario lograr un toque pleno, por lo que es conveniente invitar a los alumnos cuando haga falta a descargar completamente en el instrumento, aunque suene agresivo para que la materia sonora sea grande y posteriormente pulir aquello que no es necesario. Hemsy de Gainza (2003d) considera que es incorrecto

aprender las notas para agregarles posteriormente un maquillaje dinámico que se homologa a la expresividad. Es necesario hacer música desde el primer momento, favoreciendo el disfrute y la escucha de la producción sonora. Los niños no deben interpretar como los adultos. Es necesario que aprendan de forma progresiva a dosificar su energía y su sensibilidad.

Cuando tenemos un ‘toque’ en sentido eutónico, la calidad y la belleza del sonido mejoran. Algunas escuelas tradicionales proponen la presión de los dedos en el toque, pero para Hemsy de Gainza (2003d) esta acción compromete la funcionalidad del sistema propiciando tensiones que empobrecen el resultado sonoro. En este sentido, el pulgar merece una atención especial porque si se presiona compromete el funcionamiento de la muñeca y el hombro. Por eso es necesario mantenerlo suelto y relajado, conservando su forma natural para que pueda tocar de forma expansiva orientando la energía corporal hacia el instrumento.

Para Hemsy de Gainza cuando el sonido es eutónico:

Es naturalmente lleno, cargado de contenido, por su génesis enraizada a la vez en lo corporal y en lo mental. Tanto la práctica de la música como la de la eutonía requieren, por parte de la persona, un alto grado de sensibilidad, concentración, imaginación, percepción interna, equilibrio, sentido del silencio, impulso, ritmo, etc., condiciones éstas destinadas a encarnarse en las producciones personales que contribuyen a gestar. (Hemsy de Gainza, 2003d, p. 119)

Cuando las técnicas que se proponen, ya sea la Eutonía u otra, parten de la percepción del propio cuerpo del músico, el sonido generado suele ser más pleno y comunicativo. La piel representa el aspecto afectivo del toque, mientras que los huesos son el aspecto mecánico. “**Contacto** (sensorialidad) y **acción** (motricidad) son necesarios y complementarios en el toque pianístico” (Hemsy de Gainza, 2003d, p.139). Estos aspectos del toque se ceden la predominancia entre ellos según sea necesario en la obra a interpretar y de acuerdo con las necesidades personales del pianista. Como hemos dicho anteriormente, para tener una idea completa de todos los contenidos que propone Hemsy de Gainza (2003d) sería necesario analizar en profundidad su diario pedagógico, donde se hacen evidentes sus propuestas didácticas junto a la fundamentación que las sustentan.

2.3 FELDENKRAIS

Moshe Feldenkrais nació en 1904 en el seno de una familia judía, en una pequeña ciudad, Slavuta, de lo que hoy es Ucrania. Cuando tenía ocho años su familia se trasladó para Baranovich, en la actual Bielorrusia. Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX las ciudades y pueblos del imperio ruso habitados mayoritariamente por judíos fueron víctimas de pogromos, respaldados en numerosas ocasiones por el gobierno. A raíz de esta situación, en 1917, el gobierno británico, que controlaba Palestina, realizó la declaración Balfour, que invitaba a los judíos a establecerse en Palestina. De esta forma, cuando Feldenkrais cumplió los 14 años, se fue caminando desde Bielorrusia hasta Palestina, lo que nos indica su grado de independencia mental y su enorme capacidad de decisión. Durante su marcha fue encontrándose con otros niños que estaban en su misma situación y, por cuestiones de seguridad, decidieron viajar junto a un circo que estaba de gira. Durante el viaje los acróbatas les enseñaron diferentes tipos de movimiento, técnicas para realizar volteretas y para tener una buena caída. Al llegar a Cracovia el grupo ya era de 50 niños, llegando a ser finalmente 200 las personas que atravesaron Europa central junto a Feldenkrais con el fin de llegar a Italia y en el Adriático tomar el barco que les llevaría a Palestina a finales del verano de 1919. A su llegada se ganó la vida como Labrador, y a partir de 1923

pudo realizar sus estudios secundarios, al mismo tiempo que trabajaba como profesor particular con alumnos especialmente difíciles. Ante los numerosos ataques que sufrían los ciudadanos judíos por parte de los árabes, diseñó un sistema de defensa personal que aprovechaba los reflejos de autoprotección. En 1929 publicó un libro sobre este sistema de autodefensa y se lesionó seriamente una rodilla, lo que despertó su interés por la relación mente-cuerpo y lo inconsciente. En 1930 se trasladó a París donde completó sus estudios de Ingeniería y comenzó, bajo la dirección del matrimonio Joliot-Curie, sus estudios de doctorado en Física. En 1933 toma contacto con Jigoro Kano, el creador del Judo, quien lo elige como la persona adecuada para difundir la nueva disciplina en Occidente, y se convierte en el primer cinturón negro de esta especialidad en Europa (Doidge, 2015; Reese, 2015)).

Durante su estancia en Francia la lesión que arrastraba en la rodilla desde 1929 se agravó, llegando a tener que permanecer en cama durante semanas porque no podía moverse. Observó que había días mejores que otros y que cuando estaba estresado el problema físico era peor. Le recomendaron que se operara pero, al no haber garantías de una recuperación, desechó esa opción a pesar de que el estado de su menisco y los ligamentos era deplorable. Sin embargo, un día resbaló con una mancha de aceite en la calle y se lesionó la rodilla que estaba sana. Al día siguiente pudo ponerse de pie sobre la rodilla que tenía lastimada con anterioridad y constató que no le dolía. Sus conocimientos le indicaron que esto se debía al cerebro y al sistema nervioso. Hoy sabemos que cuando un lado del cuerpo se daña, los mapas cerebrales suelen reactivarse para el lado contrario, a fin de proteger la zona dañada. De esto dedujo que su nivel de funcionamiento no dependía únicamente de su estado físico sino también de su cerebro. En 1940 logra escapar de París solo unas horas antes de la llegada de la Gestapo y subir al último barco que partió de Francia hacia Inglaterra, donde es reclutado para trabajar en el desarrollo de un radar submarino, ya que era conocido su papel en el desarrollo del acelerador que permitió la primera separación de un átomo de uranio y en el desarrollo de un sonar. Al mismo tiempo, entrenó a las tropas británicas en la autodefensa que había desarrollado anteriormente en Palestina. Mientras trabajaba en Escocia en el desarrollo de este proyecto, al tener que estar numerosas veces en el agua y observar que su rodilla se inflamaba y le dolía, decidió que tenía que descubrir que era lo que disparaba esta situación tanto en su rodilla como en su cerebro (Doidge, 2015; Reese, 2015).

Los seres humanos, al contrario que otros mamíferos, no pueden caminar en el momento de nacer sino que deben aprender a hacerlo, formando redes en el sistema nervioso a través de la propia experiencia y la creación de hábitos de movimiento. Por lo tanto, observó que si quería modificar algún aspecto de su problemática personal, debía modificar en primer lugar sus hábitos de movimiento a través de la consciencia de su sentido kinestésico. Así tomó consciencia de que cada vez que uno está de pie actúan los músculos antigravitatorios de la espalda y el cuádriceps, que evitan que nos caigamos. Entonces, para neutralizar su acción, decidió estudiarse recostado. Así paso muchas horas moviendo lentamente su rodilla, para poder observar cuando comenzaba el dolor o las limitaciones del movimiento. Desarrollando la conciencia de todas las pequeñas conexiones que existen en el cuerpo, llegó a la conclusión de que ninguna parte del cuerpo se puede mover sin que afecte a todas las demás (Feldenkrais, 2005a), lo que es fácilmente comprobable, ya que al mover cualquier segmento corporal se dispara toda una organización del movimiento de partes que lo anticipan y otras que lo estabilizan, modificándose el tono de los músculos antagonistas. Estudiando su forma de caminar, dividiéndola en pequeños movimientos y usando su conciencia kinestésica del tono muscular, Feldenkrais consiguió pasar temporadas sin dolor en la rodilla. En su opinión, estaba más interesado en observar un movimiento que en saber qué tipo de movimiento era, pero era esta consciencia del movimiento la que le permitía modificar el funcionamiento de su

organización corporal y mental (Doidge, 2015). Todas estas observaciones facilitaron que tomara conciencia también de las numerosas adaptaciones que había realizado para poder caminar, olvidando el repertorio de movimientos posibles por las limitaciones autoimpuestas a través de los hábitos mentales y del movimiento. Su experiencia con el dolor le había mostrado claramente la relación mente-cuerpo, que para él se volvió una realidad objetiva que conforma un todo funcional, como ponía en evidencia su rodilla en situaciones de estrés. Feldenkrais respetaba el trabajo de Freud, pero criticaba la postergación de los aspectos corporales que expresan las emociones y la vida psíquica, ya que para él no hay separación posible, tal como expresa en su trabajo *Body and mature behavior* (2005a).

Al acabar la guerra Feldenkrais finalizó su doctorado y se estableció en Londres donde escribió *Higher Judo* (Feldenkrais, 2010), publicado en inglés por primera vez en 1952 y *El poder del yo* (1995), escrito antes, durante y después que *Body and mature behavior*, pero publicado por primera vez en 1985. En la capital inglesa fue donde formuló los postulados de su trabajo, que comenzó a aplicar en gente de su círculo más cercano con gran éxito, e hicieron que poco a poco abandonara la física para dedicarse a tratar los problemas de los demás. También en Londres trabajó con F. M. Alexander y entró en contacto con las enseñanzas de G. E. Gurdjieff. En 1950 realizó una estadía en Suiza con el colaborador de Elsa Gindler, Heinrich Jacoby (Reese, 2015). Los tres tuvieron una influencia importante en el desarrollo de sus propuestas. Sin embargo en 1951 la armada israelí le solicitó su colaboración en proyectos secretos, a lo que accedió hasta 1953, dedicándose desde entonces al perfeccionamiento de su propuesta educativa cuyos principios Doidge (2015) formula de la siguiente forma:

1. “La mente programa el funcionamiento del cerebro” (p. 169). Cuando nacemos solo tenemos programados algunos reflejos básicos y el aprendizaje que debemos realizar es el más largo de todos los animales. Esto nos permite adaptarnos al medio y poder desarrollar nuevos caminos neuronales, tal como Feldenkrais reconoció en su trabajo de 1949 (Feldenkrais, 2005a), siendo uno de los primeros en formular el concepto de la neuroplasticidad, en el que el cerebro puede elaborar conexiones alternativas en el caso de perder las que tenía por daños o cualquier otra circunstancia.
2. “Un cerebro no puede pensar sin la función motriz” (p. 169). Como hemos dicho anteriormente, para Feldenkrais la unidad cuerpo-mente es una realidad objetiva y funciona como una unidad inseparable. Sin las funciones motrices no podemos pensar y el mínimo pensamiento sobre ellas las activa (Feldenkrais, 2014). El uso del cerebro comporta cuatro componentes que no suelen darse el uno sin los otros: el movimiento corporal, el pensamiento, la sensación y el sentimiento.
3. “La conciencia del movimiento es la llave para la mejora del movimiento” (p. 170). La atención sostenida en una acción que conlleva un aprendizaje modifica los mapas cerebrales, según ha comprobado Michael Merzenich (Doidge, 2008; Merzenich, 2013). En realidad, el sistema sensorial está directamente relacionado con el sistema motriz, al que proporciona un feedback que le permite actuar con efectividad. La autoconciencia para el movimiento es el nombre que reciben las clases grupales del Método Feldenkrais.
4. “La diferenciación -hacer las distinciones sensoriales entre movimientos los más pequeños posibles- construye los mapas cerebrales” (p. 171). El desarrollo humano muestra una evolución en los movimientos que va desde lo más grueso a lo más fino, y los movimientos de los bebés son mucho más indiferenciados que los de un niño de seis años. Este mismo proceso es útil para ayudar a las personas que han sufrido daños

- cerebrales. Feldenkrais creía que cuando una parte del cuerpo se daña, su representación mental empequeñece o desaparece, apoyándose en el trabajo del canadiense Wilder Penfield (1891-1976), quien demostró la representación mental de los diferentes segmentos corporales. Sin embargo, estos no ocupan un espacio análogo al que tienen en el cuerpo, sino que en función del uso que se haga de ellos tienen un mayor o menor espacio neuronal. De esta forma los dedos o la lengua ocupan mucho más espacio que el resto del brazo. Prestando mucha atención a movimientos diferenciados se pueden refinar los mapas cerebrales.
5. “La diferenciación es más fácil de hacer cuando el estímulo es menor” (p. 171). Este principio es formulado por la ley Weber-Fechner de la Fisiología y es aplicable a todos los sentidos. Para notar un pequeño cambio el estímulo no debe ser grande, si no es imposible hacerlo.
 6. “La lentitud del movimiento es la clave de la consciencia, y la consciencia es la clave del aprendizaje” (p. 172). Feldenkrais tomó este principio de la práctica de las artes marciales, valorando especialmente el espacio que hay entre el pensamiento y la acción como base de la conciencia. A mayor lentitud mayor capacidad de observación y, por tanto, de diferenciación. De esta forma, cambiar un patrón de aprendizaje es posible.
 7. “Reducir el esfuerzo siempre que sea posible” (p. 173). Cuando nos tensamos de forma innecesaria el aprendizaje no es posible, debiéndose evitar cualquier comportamiento compulsivo. Ni siquiera la fuerza de voluntad es útil para desarrollar la conciencia del movimiento. Cuanto menos esfuerzo hay más posibilidades de aprendizaje existen.
 8. “Los errores son esenciales, y no existe una forma correcta de moverse, solo formas mejores” (p. 174). Para Feldenkrais los errores no pueden ser evitados, siendo una parte esencial del aprendizaje y la exploración del movimiento, para brindar al sistema nervioso la oportunidad de poder decidir. Shalhav (2015, 2019) y Unseld (2018) han explorado extensamente el desarrollo del movimiento infantil desde el punto de vista de Feldenkrais. Los trabajos de Stokes (2010; 2015) también son significativos en este sentido, desde una práctica somática.
 9. “Los movimientos aleatorios proporcionan variaciones que conducen a avances en el desarrollo” (p. 174). Los mayores avances se producen por movimientos aleatorios y no por movimientos mecánicos, como demuestra el desarrollo de los bebés que consiguen realizar estas acciones solo en el momento en que están listos para ello. En realidad, cada niño aprende a caminar de una forma diferente. Feldenkrais detestaba particularmente la repetición de movimientos mecánicos y que se denominara al contenido de sus clases ejercicios.
 10. “Aun el movimiento más pequeño en una parte del cuerpo involucra la totalidad del mismo” (p. 175). Cuando esta relación es armoniosa, la acción se realiza sin esfuerzo porque hay una buena organización.
 11. “Muchos problemas motrices, y el dolor que conllevan, están causados por hábitos aprendidos, no por estructuras anormales” (p. 176). Feldenkrais experimentó esto mismo con las dificultades que tuvo con su rodilla y constató el factor mental de la dificultad motriz.

Según la *practitioner* Triebel-Thome (1997)

El método Feldenkrais, fundado en la conciencia de la unicidad de cada persona, se beneficia de aquello que nos conduce nuevamente a nuestro patrimonio exclusivo, o sea al aprendizaje autónomo, supuesto irrenunciable del ‘ser individual’, de nuestra pertenencia al género humano. (p. 12)

El Método Feldenkrais propone dos modalidades de trabajo. Una es la clase grupal, que Feldenkrais tomó de su aprendizaje del Judo. Las personas que participan en ellas están la mayor parte del tiempo recostados en el suelo a fin de neutralizar la actividad de los músculos antigravitatorios, que son los más potentes del cuerpo. De esta forma, se eliminan toda la organización muscular que actúa al estar de pie. Normalmente se invita a los participantes a ‘escanear’ las partes del cuerpo que tocan el suelo y observar la forma de respirar. Posteriormente se da una consigna para explorar un movimiento pequeño en un lado del cuerpo, observando las diferencias, cada vez más sutiles, que se producen al hacerlo. Normalmente se invita a hacer estos movimientos con la mayor facilidad posible y el menor esfuerzo. Muchos de los movimientos son aquellos que permiten el desarrollo temprano de la motricidad, para que estos aceleren el proceso de aprendizaje: “como maestro puedo acelerar su aprendizaje si les presento la experiencia en las condiciones en las cuales el cerebro humano aprendió en primer lugar” (Feldenkrais, 2005b, p. 21). Después de hacer algún movimiento se invita a los alumnos a imaginar la realización de ese movimiento y observar lo que sucede. Hacia el final de la clase se vuelve a escanear el contacto de la espalda con el suelo. Normalmente el lado que se ha trabajado está más proporcionado y parece más largo. A partir de aquí, se trabaja el otro lado, durante un menor tiempo, ya que los aspectos ganados en el lado trabajado primero se transfieren rápidamente. Habitualmente se sugiere al alumnado que comience a trabajar por el lado corporal que le resulte más fácil. Se invita a explorar las posibilidades más que a buscar una forma correcta de hacer las cosas, buscando la gestión más eficiente y ligera. Para Feldenkrais no era una cuestión de eliminar el error sino de aprender, ya que juzgar negativamente y centrarse en el error no ayuda al aprendizaje. Se trata de reorganizar el sistema nervioso y el cerebro, no de fijar posiciones correctas y, para ello la exploración constituye una vía privilegiada. Aunque el objetivo no es eliminar el dolor, muchas personas lo consiguen en la clase grupales de Feldenkrais, en caso de haberlo (Doidge, 2015).

Las clases individuales recibieron el nombre de ‘integración funcional’. De una media hora de duración, aproximadamente, el objetivo es que el alumno pueda funcionar de forma adecuada a pesar de cualquier problema estructural y facilitar nuevas vías integradas de funcionamiento, mediante una actividad pasiva del alumno y la manipulación del profesor (Rywerant, 1994). Para Feldenkrais, las personas con las que trabajaba no eran pacientes sino alumnos, otorgándoles de esta manera un rol activo en el proceso. Durante este tipo de trabajo no se realiza ningún tipo de comunicación verbal, a excepción del principio, donde el alumno puede expresar su dificultad o problemática particular. El alumno es colocado en una camilla con el máximo confort posible a fin de reducir al máximo las tensiones corporales y facilitar el aprendizaje lo máximo posible. El *practitioner*, nombre que recibe el diplomado en el Método Feldenkrais, realiza pequeños movimientos que facilitan la diferenciación y la comunicación con el sistema nervioso, sin forzar jamás. Se comienza por una parte que sea fácil de mover y relajar para que el cuerpo siga a este modelo:

No tengo una técnica estereotipada ya hecha que aplique a todo el mundo; esto va en contra de los principios de mi teoría. Yo busco y, si es posible, encuentro una dificultad muy importante que pueda ser detectada en cada sesión y la cual puede, si se trabaja sobre ella, ser atenuada y parcialmente eliminada. Diariamente

cambio la posición o situación del paciente. Como podrá haber inferido a partir de mis exámenes iniciales, no repito mecánicamente un día las manipulaciones del día anterior, sino que recorro lenta y progresivamente cada función del cuerpo. Estructura y función se hallan tan íntimamente entrelazadas que uno no puede separarlas con facilidad o tratar una sin involucrarse con la otra. (Feldenkrais, 2005b, pp. 43-44)

Entre los alumnos de proyección internacional de Feldenkrais podemos citar a Ben-Gurion, Yehudi Menuhin, Narciso Yepes y Peter Brook entre otros. Feldenkrais dedicó la última parte de su vida a la formación de profesores de su metodología, en Estados Unidos, Europa e Israel. En 1981 sufrió un derrame cerebral del cual se recuperó. Finalmente falleció en 1984 a causa de otro accidente cerebro-vascular. Su trabajo ha formado un método

(...) que conduce a una profunda comprensión de la organización del movimiento corporal en relación con la gravedad, los procesos de autorregulación del sistema nervioso y la integración de la persona como ser sensorial, emocional e intelectual en concordancia con su medio ambiente. (Romano, 2003, pp. 101-102)

Es importante que la persona esté en consonancia consigo misma, para poder así desarrollar sus potencialidades y utilizarlas en su vida cotidiana. De esta forma resulta necesario tomar conciencia de los propios hábitos para descubrir nuevas posibilidades de movimiento y poder elegir entre lo antiguo y lo nuevo. Los modelos motrices condicionan nuestra conducta al mismo tiempo que expresan nuestra interioridad, y si los modificamos pueden nacer nuevas expresiones y posibilidades: “No se trata de aprender algo completamente nuevo, sino más bien de redescubrir algo interesante, ya experimentado, a fin de desarrollarlo posteriormente” (Triebel-Thome, 1997, p. 8). En este tipo de técnicas es más importante el *cómo* que lo *qué* se hace, debiéndose evitar cualquier movimiento que sea mecánico o tenga esa cualidad. El único patrón de medida es la capacidad de la propia persona y jamás se deben realizar intervenciones con adecuación a una norma ajena a la persona que lo realiza (Triebel-Thome, 1997).

En este método nunca se busca un resultado preestablecido. Es a través de las propias limitaciones, los propios errores como descubrimos nuestras posibilidades. Conviene que las sensaciones antiguas y olvidadas sean reconocidas por el observador ya que nos aportan mayor autoconocimiento. El tipo de presencia que requiere este trabajo es semejante al que los niños tienen en cualquier actividad que realizan, constituyendo una especie de meditación al modo occidental:

La libertad de escoger, típicamente humana, nos ofrece la oportunidad de poner a prueba nuestro potencial, de atrevernos, de cometer los errores que no deben necesariamente considerarse como impedimento, sino que pueden ser el punto de partida para un proceso evolutivo en busca de lo que nos es más propio. (Triebel-Thome, 1997, p. 20)

Según Feldenkrais (1985) “actuamos de acuerdo con nuestra autoimagen. Ésta -que a su vez gobierna cada uno de nuestros actos- es condicionada en grado variable por tres factores: herencia, educación y autoeducación” (p. 11). Las acciones y reacciones que experimentamos en nuestra vida cotidiana condicionan nuestra autoimagen, así como la educación en una sociedad concreta determina una lengua con su forma de elaborar conceptos. Alternamos la autoeducación y la educación. En realidad, la autoeducación influye en lo que queremos o no

aprender. De estos tres factores, herencia, educación y autoeducación, solo podemos intervenir, de alguna forma, en la autoeducación.

La educación actual, piensa Feldenkrais (1985), arrastra prácticas antiguas que no formulan claramente su propósito igualitario, siendo esto un defecto esencial su constitución. No se admiten los deseos o aspiraciones espontáneos, ya que el individuo debe ser aceptado por la sociedad para poder ocupar un espacio en ella de acuerdo a las normas que la rigen. La autoeducación puede someterse a la voluntad de uno mismo y permitir que nos ayudemos a nosotros mismos, constituyendo uno de los pocos caminos hacia una posible mejora. Estos procesos de aprendizaje se construyen muy lentamente, a través de trayectorias irregulares e indirectas, con muchos altibajos:

Para modificar nuestra manera de actuar debemos modificar la imagen de nosotros mismos que llevamos dentro. Esto implica, desde luego, cambiar la dinámica de nuestras reacciones, no el mero reemplazo de una acción por otra. Tal proceso supone no sólo cambiar nuestra autoimagen, sino también la índole de nuestras motivaciones, y movilizar además todas las partes del cuerpo interesadas en ello. (Feldenkrais, 1985, p. 19)

El movimiento, la sensación, el sentimiento y el pensamiento, que están presentes en toda acción, conforman nuestra autoimagen. Varían de una acción a otra, de la misma forma en que varían las personas que ejecutan una acción, pero siempre tienen algún grado de presencia. La autoimagen no es estática, ya que cambia con las diferentes acciones y se vuelve progresivamente un hábito. Según Feldenkrais (1985), utilizamos una fracción muy pequeña del potencial de nuestra autoimagen y la mayoría de las personas atrofian su posible desarrollo por simple costumbre. Este educador somático considera que aquellos individuos que destacan en algún campo muchas veces no lo hacen porque tengan una especial capacidad sino porque no han perdido la capacidad de desarrollo, ya que las personas tienden a identificar su autoimagen con el valor que les otorga la sociedad y no con su propio autodesarrollo. Esto es particularmente evidente cuando se juzga a los niños por el éxito que tienen en una actividad, y de esta forma se les quita la espontaneidad.

Es importante comprender que si un hombre desea mejorar su autoimagen, debe en primer término aprender a valorarse como individuo, aun si cree que sus defectos, como miembro de la sociedad, pesan más que sus méritos. (Feldenkrais, 1985, p. 28)

Muchas de las acciones y las características que poseemos como personas las damos por sentadas como naturales cuando en realidad son aprendizajes y son estas mismas cosas aprendidas las que interfieren cuando queremos adquirir nuevas posibilidades. Es muy difícil que la autoimagen sea completa en una persona, ya que siempre habrá zonas más desarrolladas y otras menos, y cambiará en diferentes acciones, posiciones y situaciones. Cuando realizamos movimientos a los que no estamos acostumbrados se nos hace evidente que la autoimagen es incompleta ya que notamos zonas de las que habitualmente no somos conscientes. La propuesta de Feldenkrais (1985) no busca la mejora de acciones aisladas sino la optimización de la dinámica general de forma global a través de la autoimagen.

Las actividades que desarrolla el hombre se pueden distinguir tres etapas históricas, según Feldenkrais (1985). La primera es la de la actitud natural, y comprende las acciones más básicas que los niños desarrollan espontáneamente: hablar, caminar, pelear, bailar, descansar. Estas actividades constituyen una herencia común. La segunda etapa es individual, donde

ciertas personas establecieron una forma propia y especial de ejecutar acciones naturales de manera ventajosa y estas formas son adoptadas por otros. En la última etapa, una acción se transforma en algo metódico y profesional, dejando de ser natural y necesitando una metodología específica:

Según puede observarse, las prácticas naturales han cedido gradualmente su lugar a métodos adquiridos, ‘profesionales’; la sociedad en general niega al individuo el derecho a emplear el método natural, antes de permitirle trabajar, lo obliga a aprender la manera aceptada de hacerlo. (Feldenkrais, 1985, pp. 34-35)

Cuanto más simple y común es una acción natural, más tarda en alcanzar la tercera etapa según Feldenkrais (1985), como el hecho de caminar o estar de pie. Otras actividades más complejas mentalmente, como por ejemplo las matemáticas, han alcanzado la sistematización miles de años atrás.

En el curso de su vida, toda persona pasa por las tres etapas en algunas de sus actividades; en muchas otras no va más allá de la primera o de la segunda. Todo hombre nace en un tiempo determinado y crece en una sociedad donde se encuentra con distintas actividades en varias etapas de desarrollo: algunas en la primera, otras en la segunda y otras en la tercera. (Feldenkrais, 1985, p. 35)

Sin embargo, para Feldenkrais (1985), en la tercera etapa no todo son ventajas:

Su principal inconveniente reside en que muchas personas ni siquiera tratan de hacer cosas especializadas y, como consecuencia, nunca intentan siquiera pasar por las dos primeras etapas, que están dentro de la capacidad de cualquiera. Sin embargo, la etapa sistemática es de gran importancia. Nos permite hallar formas de conducta y acción que concuerdan con nuestras necesidades personales e interiores y que no podríamos encontrar naturalmente debido a que las ansias e influencias externas nos han llevado por otras direcciones donde es imposible progresar de forma continua. El estudio sistemático y la conciencia deben proporcionar a cada hombre los medios necesarios para indagar en todos los campos de acción, con el fin de encontrar para sí mismo un sitio donde pueda obrar y respirar libremente. (pp. 36-37)

Para el creador de esta técnica la problemática más importante es saber cómo podemos corregirnos a nosotros mismos, solos o con la ayuda de otras personas. Esta cuestión tiene un largo recorrido histórico. Si habitualmente distinguimos dos estados en la vida, el de la vigilia y el del sueño, Feldenkrais (1985) agrega un tercero, el del conocimiento, que es saber con exactitud lo que se hace en la vigilia. Así tenemos que los métodos que habitualmente sirven para corregirnos se basan en los componentes del estado de vigilia: sensación, sentimiento, pensamiento y movimiento. Estos elementos ejercen constantemente una influencia entre ellos, y cuando se trabaja con alguno de ellos también se afecta a los demás. Así tenemos que la diferencia entre los sistemas de trabajo corporal no es tanto lo que hacen sino lo que dicen que hacen, ya que tratan de modificar tendencias innatas suprimiéndolas, controlándolas o inhibiéndolas. Para Feldenkrais (1985) lo que debemos mejorar es la calidad de los procesos continuos que se dan en la vida, no sus propiedades o tendencias, utilizando los defectos y problemas para perfilarlos mejor, y considera que el movimiento constituye un medio privilegiado para este fin por las siguientes razones:

1. La tarea principal del sistema nervioso es el movimiento.
2. Es más fácil distinguir cualidades del movimiento que otros aspectos relacionados con los sentimientos y el pensamiento.
3. Las vivencias que tenemos a través del movimiento son lo suficientemente ricas y variadas en todos los individuos, sin la problemática que plantean los sentimientos y el pensamiento.
4. Nuestra capacidad de autovaloración está determinada en gran proporción por lo que podemos hacer, es decir por nuestras posibilidades de movimiento.
5. Toda aquella actividad que implica una acción muscular es movimiento, desde ver y oír hasta pensar y hablar.
6. A través del movimiento podemos saber cuál es el estado sistema nervioso. Para que haya una mejora de la acción del movimiento tiene que haber un cambio previo en el cerebro y el sistema nervioso y, por lo tanto, si un movimiento mejora tiene que haber también una modificación en el sistema nervioso central.
7. El movimiento nos permite conocer y manejar lo que sucede en nuestro interior.
8. Al respirar realizamos movimientos que reflejan nuestros esfuerzos emocionales y físicos así como nuestras dificultades: “sólo se logra reorganizar la respiración en la medida en que se logra, para aquel fin, perfeccionar la organización de los músculos esqueléticos para mejorar la postura y el movimiento” (Feldenkrais, 1985, p. 47).
9. Nuestra musculatura está profundamente relacionada con los hábitos que tenemos y el cuerpo expresa la integración general de los diferentes sistemas que lo regulan en todo momento. La corteza motriz está muy próxima a las estructuras cerebrales del pensamiento y el sentimiento, y por lo tanto un cambio en cualquiera de ellas afecta a las otras:

Un cambio fundamental que se opere en la base motriz, dentro de cualquier patrón de integración puede fracturar la cohesión del conjunto y, en consecuencia, liberar al pensamiento y el sentimiento de las ataduras que los sujetan a los patrones de sus rutinas establecidas. En esa situación es mucho más fácil efectuar cambios en el pensamiento y el sentimiento, puesto que la parte correspondiente a los músculos, por intermedio de la cual el sentimiento llegan a la conciencia, ha cambiado y ya no expresa más las pautas que nos eran familiares. El hábito ha perdido su principal sostén, que son los músculos, se ha tornado más dócil al cambio. (Feldenkrais, 1985, p. 48)

El cuerpo humano está regulado por tres sistemas principales (Feldenkrais, 1985; 2014). El primero de ellos es el sistema rínico que se ocupa del equilibrio químico-térmico del organismo, y por tanto del cerebro y es hereditario. El segundo es el sistema límbico, que garantiza la expresión exterior de las necesidades interiores y los movimientos, y también es hereditario. El tercer sistema es el supralímbico, del que depende la diferenciación sutil de los músculos de la mano, la boca, la garganta y el aparato respiratorio, es decir aquellas partes del cuerpo humano que ocupan más espacio en la corteza cerebral. Las estructura de este sistema son hereditarias pero la forma en que funciona viene dada por la experiencia vital de cada persona: “la experiencia personal del individuo se convierte en un factor que determina el desarrollo estructural en medida no menor que los factores hereditarios mismos. Se trata de una peculiaridad única” (Feldenkrais, 1985, p. 52). La localización de los sistemas rínico y límbico es simétrica en ambos hemisferios cerebrales, en cambio la del sistema supralímbico de asimétrica.

La capacidad de realizar pensamientos abstractos es exclusivamente humana, pero para que el pensamiento tenga algún tipo de conexión con la realidad debe estar unido al sentimiento. De igual forma, una contracción muscular al azar no es una acción o movimiento ya que

La posibilidad de una pausa entre la creación de la pauta de pensamiento de cualquier acción particular y la ejecución de esa acción constituye la base física de la construcción. Esa pausa permite examinar que sucede en nuestro interior en el momento en que se forma la intención de perpetrar el acto, así como durante su comisión. La posibilidad de aplazar la acción -de prolongar el período que separa la intención de su ejecución- permite al hombre aprender a conocerse. Y es mucho lo que hay por conocer, pues los sistemas que llevan a cabo nuestros impulsos internos actúan automáticamente, como en el resto de los animales superiores. (Feldenkrais, 1985, p. 54)

Para Feldenkrais el hecho de que ejecutemos una acción no significa que sepamos lo que estamos haciendo o cómo lo hacemos. Esto se puede comprobar fácilmente en numerosas acciones cotidianas, como sentarse o levantarse de una silla. Como hemos visto, esta misma idea es retomada por Wilson (2002) y da origen a su trabajo. Cuando verdaderamente sabemos cómo hacemos algo podemos hacer que coincida la acción con la intención:

Así aprendemos que al autoconocimiento no se llega sin un considerable esfuerzo y que incluso puede interferir en la realización de acciones. El pensamiento y el intelecto que sabe son enemigos de la acción automática, habitual. (Feldenkrais, 1985, p. 55)

Los animales no poseen consciencia y, a pesar de ello, son capaces de vivir y organizarse, de lo que se puede deducir que el conocimiento no es indispensable para la vida. Es el sistema supralímbico el que hace posible dicho conocimiento, y de esta forma podemos identificar las necesidades orgánicas que se presentan así como también los medios para su satisfacción. Para Feldenkrais (1985) esta es una nueva etapa de la evolución que “anuncia la aparición del hombre verdaderamente humano” (p. 56). En este sentido, considera que la evolución del sistema nervioso tiene como fin el aumento de la conciencia, a fin de que sea capaz de dirigir, detener o acelerar procesos y acciones con antigüedad, otorgándoles la posibilidad de aumentar su variedad. Feldenkrais (1985) considera que conocer es la suma de la conciencia más la comprensión, de lo que sucede en ella o en nuestro interior cuando somos totalmente conscientes. Resume la idea central de su metodología de la siguiente forma:

Actuamos como un todo, por más que esa totalidad no sea muy perfecta. De ello resulta la posibilidad de desarrollar también un conocimiento para el control de los errores más difíciles. Los cambios que se operan en las partes donde el control es fácil afectan asimismo el resto del sistema, con inclusión de aquellas sobre las que no tenemos poder directo. También la influencia indirecta es una suerte de control. Nuestro trabajo consiste en un método de ejercitación que convierte esa influencia, al principio indirecta, en conocimiento claro. (Feldenkrais, 1985, pp. 58-59)

En esta metodología se busca una buena coordinación entre estructura, función y resultado. A fin de que esta se produzca, intenta eliminar la auto-compulsión y la compulsión hacia los demás. En la realización social de las personas y en el campo científico el pensamiento

abstracto y la verbalización ocupan el lugar más destacado. Pero Feldenkrais (1985) considera que estos dos aspectos separan al individuo de su realidad concreta, provocándole un trastorno a la mayor parte de las actividades humanas. Es necesario que, para que el pensamiento sea eficaz, no se separe de los sentimientos y las sensaciones propioceptivas, pero al mismo tiempo debe desarrollarse armoniosamente con los demás aspectos de la persona para que no impida ese desarrollo. Las palabras sirven para describir los cambios que se producen en la relación entre el mundo personal y el mundo exterior, siendo un conocimiento difícil de concebir y que a menudo causa perplejidad:

En aquellos momentos en que el conocimiento logra formar unidad con el sentimiento, los sentidos, el movimiento y el pensamiento, el carruaje avanza a gran velocidad por el camino que le corresponde. El hombre puede efectuar descubrimientos, inventar, crear, innovar y ‘saber’. Comprende que su pequeño mundo y el gran mundo que lo rodea no son sino uno y el mismo y, en esa unión, ya no se siente sólo. (Feldenkrais, 1985, p. 62)

La bibliografía del Método Feldenkrais es, como en el caso de la de Eutonía, muy variada y tal vez menos numerosa, a simple vista, que la de la Técnica Alexander. Aparte de los trabajos del propio Feldenkrais (1985, 1992, 1995, 2014) que pueden incluir partes prácticas, destaca en este sentido la obra difusora del método de Zemach-Bersin y Reese (1996) con segmentos de clases accesibles al público en general. Siguen estos planteamientos los trabajos de Alon (2012), Hargrove (2014) y Wildman (2006, 2010). En cambio Shafarman (1997) y Nelson y Blades (2018) transcriben clases prácticamente completas, que en general están reservadas para los *practitioners* del método. Los trabajos de Heggie (1993, 1996) y Yu (2010) realizan propuestas en relación a deportes, mientras que Hargrove (2019) ha dedicado un volumen al carácter lúdico de la exploración del movimiento. Este pequeño comentario no agota las diferentes direcciones de esta bibliografía específica.

2.3.1. *The craft of piano playing* de Alan Fraser

Alan Fraser, pianista y *practitioner* del Método Feldenkrais, publicó en el 2003 por primera vez este extenso trabajo (Fraser, 2011) que busca unir los dos campos de su especialidad. Es el mismo año en que se publica *Música y eutonía. El cuerpo en estado de arte* (Hemsey de Gainza y Kesselman, 2003), en lo que parece una coincidencia significativa. Se trata de un trabajo extenso conformado por 431 páginas dividido en tres secciones y 67 capítulos cortos con numerosas propuestas prácticas. En el año 2006 se publicó un DVD con el mismo título que muestra las aplicaciones prácticas del libro (Fraser, 2006). En el 2009 publicó una guía de estudio del libro, planificada para un semestre (Fraser, 2009). En el año 2011 (Fraser, 2011) se publica una segunda edición del libro relacionada con la guía, el DVD y algunos capítulos nuevos. Alan Fraser ha publicado dos libros más. Se tratan de *Honing the pianistic self-image* en 2010 (Fraser, 2010) y *All thumbs. Well-coordinated piano technique* en 2012 (Fraser, 2012), que profundizan los recorridos iniciados en el primero. Esto se completa con un último trabajo publicado electrónicamente en 2018, *Playing The Piano With Your Whole Self* (Fraser, 2018), donde además de numerosas propuestas pedagógicas introduce nuevos conceptos que completan su trabajo anterior. Como vemos, la actividad de este autor es muy intensa y extensa. Al mismo tiempo tiene una página web de mucho interés en la que continuamente se analizan diferentes cuestiones relacionadas con la técnica del piano (www.alanfraserinstitute.com). Nosotros nos centraremos en el primero de sus trabajos

(Fraser, 2011) por su relevancia y significado, completando con algunas de las propuestas del último (Fraser, 2018).

En la primera sección (Fraser, 2011), que se titula '*El primer plano. Los problemas pianísticos de la artesanía musical*', se expone la intención de unir los principios de la educación corporal formulados por Feldenkrais y el uso que hacen las artes marciales de los mismos a la técnica pianística. El título de su trabajo es un homenaje al pedagogo ruso Heinrich Neuhaus, que en 1958 publicó '*El Arte del Piano*', a su vez publicado en español recién en 1987 a partir de una traducción del francés, y que para muchos es una especie de 'biblia' sobre el trabajo del pianista (Neuhaus, 1987). Sin embargo en esta obra se sugieren muchas cosas sin abordar el 'cómo' llevarlas a cabo. De ahí el 'craft' del título que alude a las diferentes acepciones semánticas de la palabra: oficio, destreza, habilidad o artesanía (Collins Diccionario Concise Inglés, 1993). En realidad, Fraser (2011) lo que intenta es clarificar el lenguaje para que no haya posibilidad de error en la comprensión de las actividades que se proponen para la construcción de una técnica pianística, evitando la separación que pueda haber entre la intención musical y su ejecución física, al mismo tiempo que proporciona una gran variedad de movimientos que cada pianista debe adaptar a su individualidad y nivel. Sin embargo también Fraser ha sido criticado por su uso del lenguaje con respecto a la técnica pianística. (Wheatly-Brown, 2011).

Fraser (2011) retoma el concepto de los tres estadios de desarrollo en toda actividad humana elaborado por Feldenkrais (1985) que hemos expuesto en el apartado 2.3: el natural, el individual y el metódico. El primero se da en las actividades humanas que cualquier persona desarrolla de forma instintiva, como caminar y comer. El segundo estadio es inventado por alguien y adoptado de forma colectiva, como la práctica de ciertos deportes a nivel nacional. El tercer y último estadio sucede cuando alguien observa una actividad especializada y elabora una metodología específica para su aprendizaje, con lo cual deja de ser intuitiva. Un ejemplo de esto lo tenemos en la pintura primitiva, pasando por el perfeccionamiento de la perspectiva en el renacimiento y su generalización en la enseñanza a partir del siglo XIX. Cuanto más simple y elemental es una acción más tarde llega al tercer estadio. Tenemos sistemas para aprender matemáticas o tejer desde hace miles de años, en cambio acciones básicas como caminar o estar de pie solo han desarrollado sistemas de aprendizaje, a partir de las técnicas corporales, desde principios del siglo XX. "¿Cuál es entonces el lugar de la ejecución pianística en todo esto?" (Fraser, 2011, p. 2).

Según Fraser (2011), en nuestra época la enseñanza del piano ha estado centrada en la relajación, el ataque indirecto de las teclas y los movimientos flexibles del brazo a fin de evitar daños corporales. Por muy loables que sean estos objetivos, ciertamente limitan las posibilidades sonoras del intérprete, quien, de la misma forma que un atleta, debe desarrollar diferentes habilidades físicas y un cierto grado de resistencia. Como ejemplo de esto, expone el caso de la enseñanza en los conservatorios rusos a caballo entre los siglos XIX y XX, donde después de cinco años de estudios los alumnos debían pasar un examen de competencias técnicas de muy alto nivel, tal como lo expresa el propio Sergei Rachmaninov (1873-1943) (Cooke, 1999). Si bien no considera que haya que volver a ese tipo de entrenamiento, si echa en falta una mayor resistencia por parte de sus alumnos y la pérdida de ciertos conocimientos técnicos que sí poseían los grandes maestros cuyo linaje acaba en Vladimir Horowitz (1903-1989). Para Fraser (2011) pianistas como Rachmaninov, Vladimir de Pachmann (1848-1933) e Ignaz Friedman (1882-1948) constituyen la etapa 'individual' del desarrollo de la ejecución pianística. No son imitables pero sí puede ser analizada y sistematizada la forma en que se organizaban físicamente. Su objetivo es devolver al arte del

piano esta gran forma ‘romántica’ de ejecución y nivel técnico, al mismo tiempo que su poder creativo.

Nuestro autor considera que al tratar de sistematizar la ejecución pianística se ha puesto el acento más en los aspectos musicales que los físicos, lo que es normal y natural, en cierta forma. Sin embargo, con los conocimientos actuales sobre el movimiento humano se pueden definir mejor los procesos físicos involucrados en la ejecución instrumental, a fin de llevar a cabo nuestras intenciones musicales. Su propuesta no busca volver a los entrenamientos técnicos de hace 130 años sino desarrollar la estructura y la función de la mano y el brazo intelectual y físicamente. El pianista más inspirador en la vida de Fraser (2011) ha sido Vladimir Horowitz, quien tocaba como observando la composición al mismo tiempo que era capaz de realizar todas las complejidades que involucraba. Su objetivo no es imitarle sino desarrollar las mismas capacidades que él poseía. Mucha gente consideraba que su ejecución era algo rígida pero la gran riqueza de sonoridades que producía desmiente esta apreciación. Fue gracias al Taichí y al Método Feldenkrais como Fraser (2011) pudo ampliar la comprensión del fenómeno que significó el arte de Horowitz, a través del estudio del movimiento en sí mismo, y por ende de la técnica pianística. También un maestro de Taichí puede parecer algo rígido, pero lo que se busca es un movimiento preciso, efectivo y de carácter meditativo, que Fraser (2011) ha intentado, de alguna manera, llevar a los ejercicios que se realizan en el teclado.

En los deportes y las artes marciales es común la práctica de movimientos básicos que luego constituyen los elementos primordiales de los movimientos o coordinaciones más complejas. Moshe Feldenkrais dividió los movimientos comunes en partes mínimas para poder mejorar la representación mental de los mismos y así mejorar globalmente la coordinación, ya que no todas las partes integrantes del movimiento están representadas de igual forma en nuestra corteza cerebral. De esta forma mejoramos los elementos constituyentes básicos de nuestros movimientos. Fraser (2011) propone un plan para su trabajo:

Examinar cada detalle de los movimientos básicos que se requieren para tocar el piano, movimientos fundamentalmente definidos por los requerimientos de la música y el sonido, pero no solamente de escalas y otros aspectos tradicionales de la técnica. El objetivo: mediante la realización de estos movimientos básicos con un nuevo nivel de control, con una comprensión que no solo es intelectual sino sensorial -kinestésica, física, funcional y práctica- poder aportar un nuevo nivel de habilidad física a nuestra toque instrumental. (p. 5)

Para la realización de estas actividades es necesario que los movimientos no sean automáticos, si no ponemos en peligro su efectividad. Cuando tenemos el objetivo de mejorar un patrón de movimiento es necesario desarmar sus componentes y observarlos con lentitud y conciencia. Nuestras posibilidades de movimiento pueden afectar las concepciones musicales, ya que podemos llegar a tener más conciencia del sonido y por tanto, cuanto más sutiles somos en nuestros movimientos más podemos refinar nuestras concepciones musicales. Por eso el pianista canadiense ha tratado de crear patrones de movimiento que facilitan la unión de los aspectos musicales y físicos. En este sentido, Fraser (2011) nos recuerda que, aunque los ejercicios tengan una orientación eminentemente fisiológica, la escucha debe guiar todo lo que hacemos, ya que al mismo tiempo que colabora en el desarrollo del proceso de refinamiento de la ejecución, nos facilita información sobre lo que hacemos y sobre nuestra propia evolución. Si esto no sucede, a menudo creemos que estamos haciendo algo que en realidad no está ocurriendo. Cuando recordamos la sensación física al hacer algo que nos

resulta interesante es más probable que obtengamos el resultado deseado, ya que esta sensación se une a la de la escucha y sin esta los ejercicios no tienen sentido.

A fin de evitar que los ejercicios produzcan daños, especialmente tendinitis, recomienda no realizarlos en la máxima potencia sino comenzar en un 5% para ir aumentando gradualmente la intensidad. Sin embargo, considera que los ejercicios que potencien la verdadera fuerza y funcionalidad de la mano en realidad pueden aliviar la tendinitis y prevenirla. Muchas de ellas tienen origen en la continua presión que se realiza sobre el teclado inclusive después de pulsar la tecla. Alguno de los ejercicios potencian esta acción con el fin de aumentar la sensación kinestésicas de ciertas estructuras y funciones, pero tocar a través de la presión no puede ser un enfoque básico del teclado, coincidiendo con Hemsy de Gainza (2003d). Es necesario que la contracción muscular se mantenga solo el tiempo estrictamente necesario para el toque, a fin de que no haya un cansancio innecesario. Algunos dolores que aparecen de la muñeca para arriba pueden indicar que los dedos no están realizando su función. También es cierto que algunas molestias que pueden aparecer en las manos nos advierten que puede haber músculos activados de una forma que no es habitual, como cuando uno realiza ejercicio físico después de mucho tiempo de inactividad. En este sentido, es necesario actuar con precaución, inteligencia y aprender a discriminar. Para Fraser (2011) sus ejercicios pueden ayudar a eliminar la inseguridad física a la hora de ejecutar en público, por lo que colaboran en la eliminación de la ansiedad escénica. Sugiere realizar los ejercicios para luego olvidarlos, conservando sin embargo la capacidad de discriminación que proponen. Desde el punto pedagógico, Fraser (2011) señala

Hay un peligro inherente en intentar mostrar estos ejercicios a los alumnos sin haberlos incorporado extensivamente al propio sistema personal del profesor. Al final el conocimiento que uno puede transmitir de forma más efectiva a otros es aquel que se obtiene de la propia experiencia. (pp. 7-8)

Aunque el trabajo de Fraser (2011) versa principalmente sobre los aspectos físicos de la ejecución pianística, nos expone en primer lugar lo que para él son los tres planos que comprende la interpretación: el fondo (*'background'*), el plano medio (*'middleground'*) y el primer plano (*'foreground'*). Cuando se comienza a estudiar una obra lo primero que se busca es su fondo, que consiste en descubrir lo que cuenta la obra, su inspiración emocional, lo que motivó al compositor su elaboración. Está relacionado con lo que tiene que ser expresado y lo que tiene que vivir el intérprete. El plano medio está formado por aquellos aspectos directamente relacionado con la realización musical y la selección de recursos de sonoridades, articulación y declamación que expresan los contenidos del fondo. Por último, el primer plano está constituido por aquellos aspectos físicos de la realización pianística, cómo son creados y cómo se articulan las sonoridades que expresan lo anterior. El fondo es el por qué, plano medio es el cómo y el primer plano es el qué. Es necesario que haya un equilibrio entre estos tres aspectos porque, en caso contrario, no es posible realizar una buena interpretación.

Como hemos dicho, el plano medio está relacionado con la declamación o la retórica, la forma de decir la música. Fraser (2011) considera que son las pequeñas variaciones rítmicas y dinámicas la que dan vida al discurso musical y que rara vez se han tratado de sistematizar. Entre los recursos que encontramos están el *rubato*, la inflexión melódica o armónica que sirven para resaltar y dar relieve y la entonación melódica, como la llamó Neuhaus (1987). La escritura musical no puede reflejar todas estas pequeñas variaciones que ocurren constantemente. Para Fraser (2011) una buena regla en la declamación es potenciar la calidad específica de la nota, es decir, si la nota es larga hacerla un poquito más larga, si es corta un poquito más corta. Así se mantienen las relaciones proporcionales de la estructura musical y

se transmite mejor el mensaje del compositor. El pianista canadiense llama a esto ‘éntasis auditiva’, en analogía a la éntasis que practicaban los antiguos griegos en su arquitectura, quienes conociendo las deformaciones que provocaban los órganos de la percepción, en este caso la vista, curvaban algunas líneas de las construcciones a fin de que visualmente mantuvieran la proporción y se observasen como rectas desde todas las direcciones. En cierta forma, esta éntasis auditiva debería estar presente en todo lo que tocamos. También es necesario resaltar dinámicamente el contorno melódico, siendo la estrategia más común que cuando la melodía sube se aumenta la intensidad y cuando baja se disminuye. Sin embargo hay numerosas excepciones a esta regla, que vienen dadas por las propias estructuras melódicas y armónicas. Es interesante tener en cuenta la estrategia de los cantantes, que pueden alargar los puntos culminantes de una frase o retener el tiempo antes de un salto melódico amplio, combinando estrategias rítmicas y melódicas en la declamación. Si queremos resaltar una síncopa conviene esperar un instante antes de atacarla para luego salir de ella exactamente a tiempo. Cuando lo melódico predomina sobre lo rítmico puede ser interesante suavizar la caída sobre una parte fuerte. La combinación de estos recursos debe ser creativa y no caer en reglas fijas. También la distorsión del pulso permite dar vida a la música, igual que pasa con los valores de las notas. Es importante tomar impulso mediante una pausa antes de las partes fuertes y en las débiles mantener la igualdad, de esta forma se vivifica el discurso musical.

La orquestación y el *legato* también determinan para Fraser (2011) la cualidad del sonido. Llamamos orquestación en la ejecución pianística a la capacidad de realizar diferentes niveles y colores sonoros. Para que esta orquestación sea efectiva en la ejecución pública, la diferencia dinámica entre las diferentes partes debe ser mayor de lo que comúnmente se cree y es necesario contar con una imagen sonora adecuada de lo que el piano puede hacer, de cómo puede llegar a sonar. Cuando tenemos la experiencia de lo que es posible hacer en el piano podemos concebirlo y realizarlo. Al mismo tiempo, el *legato* es un requisito imprescindible para poder obtener una buena sonoridad e igualdad en la emisión. Cuando tenemos a nuestra disposición el toque *legato* podemos transferirlo a cualquier tipo de ataque, aunque no lo sea específicamente, a fin de que el resultado no suene entrecortado. Para poder tocar con estas posibilidades la mano debe tener la fortaleza necesaria. Esta fortaleza se obtiene activando la funcionalidad, a fin de tener una estructura que se sostenga gracias a su actividad.

Cada escuela pianística propugna un estilo propio de expresión. Fraser (2011) quiere partir del trabajo desarrollado por Feldenkrais sobre la naturaleza del movimiento humano, ya que la forma de moverse de cada individuo tiene una influencia enorme en el toque pianístico, de forma reconocida o no. Si incorporamos al trabajo pianístico lo que Feldenkrais propuso para el movimiento general humano, nuestras posibilidades pueden ampliarse enormemente. Según Fraser (2011) esto pasa por:

1. Mejorar la percepción de la sensación para saber qué es lo que estamos haciendo”, cuanto más clara sea la información sensorial que recibe el cerebro mejor podremos organizar nuestro movimiento. “Cuanto más podemos sentir mejor sabemos lo que estamos haciendo-tenemos un mayor control sobre nuestras acciones.
2. Para tener una mejor sensación es necesario reducir los niveles de esfuerzo”, así podemos controlar mejor la acción. Esto se debe a la ley de Fechner-Weber, que afirma que el ratio del esfuerzo y la sensibilidad es 40:1. Si tengo en mi mano un objeto de 40 g y me agregan uno que pese menos de 1 g no seré capaz de sentirlo. Por eso, al reducir el esfuerzo puedo sentir mejor y, por tanto, actuar con mayor efectividad.

3. Para reducir el esfuerzo muscular es necesario tener una buena alineación ósea”, ya que de esta forma la musculatura queda libre para realizar lo que le compete, que es el movimiento. (pp. 22-23)

Según Fraser (2011), las escuelas tradicionales de piano alternan sus propuestas entre dos extremos. Uno de ellos sería descargar toda la responsabilidad de la acción sobre los dedos, sin tener en cuenta lo que sucede de la mano para arriba. El otro, como reacción a lo anterior, es promover la relajación absoluta del brazo, de tal forma que entorpece la acción digital. La propuesta de Fraser (2011) busca que el peso del brazo potencie la actividad digital, respetando y usando las alineaciones óseas que permiten un movimiento sano y efectivo. Esta es la base de la funcionalidad estructural, existiendo una retroalimentación continua entre una actividad efectiva y una integridad funcional. La actividad sana permite mantener una estructura sana y viceversa, ya que se trata de una relación simbiótica. Al mismo tiempo, cuando esta relación entre ambos aspectos funciona, evitamos los movimientos parásitos y una relajación o tensión excesivas. Este enfoque busca ampliar las expectativas de los logros artísticos desarrollando la funcionalidad de la estructura esquelética, que determina la capacidad de movimiento. De un modo análogo, para Feldenkrais la salud no era solo la ausencia de enfermedad sino la posibilidad de alcanzar los sueños más íntimos.

Los elementos de la técnica pianística, el ‘primer plano’ que Fraser (2011) trabaja en su primer libro publicado, son, según su propia enumeración:

1. La consolidación de la estructura de la mano para mejorar su fuerza y funcionalidad.
2. La utilización de la articulación digital.
3. El rol del brazo – ¿activo y/o pasivo?
4. La rotación.
5. La forma natural de los dedos. (p. 24)

En la práctica, todos estos aspectos están relacionados y su separación se realiza exclusivamente con fines pedagógicos, existiendo aspectos técnicos que no permiten este tipo de categorizaciones. En el piano todo lo que hacemos de alguna manera suena, aquello que queremos que suene de forma voluntaria y lo que no. Una vez más podemos afirmar que cuanto mayor sea nuestra sensibilidad motriz mayor será nuestro control sonoro, y hemos de mantenerla hasta en los momentos de mayor esfuerzo e intensidad emocional. Fraser (2011) decide comenzar por la funcionalidad de los dedos, ya que mediante su clarificación se puede estabilizar y activar la estructura de la mano, además de liberar las partes superiores del mecanismo de ejecución. La potencia de la mano no viene dada por la fuerza que empleamos, si no por el grado de funcionalidad y buen uso que hagamos de ella. Al mismo tiempo es una forma de evitar las lesiones que suelen sufrir los músicos y tener a disposición una mayor potencia sonora.

En la Meditación se cultiva un estado de quietud que no consiste únicamente en la falta de movimiento visible, sino más bien en la ausencia de contracciones musculares innecesarias. Este tipo de quietud, que tiene que ver con la cualidad de la actividad muscular, no significa una relajación inmóvil sino un estado de neutralidad desde el cual debe nacer el movimiento creativo. Cuando un músculo está crónicamente contraído en vez de servir para generar movimiento genera una contracción. Cuanto más alineados están los huesos menos actividad muscular se necesita para sostenerlos. Algunas de estas contracciones crónicas tienen que ver con la contención de ciertas emociones. Desarrollar la capacidad de quietud mejora nuestra escucha, ya que al reducir el exceso de tensión el cerebro está más libre para

ocuparse de lo que sucede. Al mismo tiempo la capacidad de sentir aumenta, ya que al no haber interferencias el cerebro recibe y envía con mayor efectividad la información. También mejora las prestaciones y la comprensión desde el punto de vista emocional gracias a la mejora de la percepción. La capacidad de revertir un movimiento al instante es un indicador del grado de esfuerzo que utilizamos. En un uso adecuado podríamos revertir una acción sin ningún tipo de esfuerzo añadido, lo que es fundamental para tocar el piano (Fraser, 2011).

Las diferentes escuelas pianísticas muchas veces realizan propuestas que tienen su origen en experiencias subjetivas, que no responden a la realidad, pero son útiles a fin de centrar la atención de la percepción en algún aspecto exterior o de algo interno. Un ejemplo de esto son aquellos que proponen ralentizar el ataque de la tecla, especialmente en los casos en el que el sonido es duro. En realidad, para tener la suficiente variedad de sonidos que implica tocar el piano, debemos ser capaces de ralentizar pero también de acelerar la bajada de la tecla, ya que la dureza del sonido no depende de la velocidad sino de la integridad estructural de la mano, la exactitud y precisión de la contracción muscular y el control de los segmentos corporales que producen el sonido. Para que los ataques rápidos no suenen agresivos, la alineación ósea debe ser óptima y no se debe desperdiciar la energía con movimientos compulsivos, que es algo muy habitual. Por eso Fraser (2011), propone practicar los pasajes más fuertes en *mezzopiano* o *pianissimo*, a modo de antídoto, con el fin de aumentar la conciencia y encontrar formas de realización más naturales. Cuando la estructura esquelética está desaliñada hay que hacer un esfuerzo para mantener la posición o continuar con lo que sigue, lo que constituye un estorbo para la ejecución. Nuestro autor considera que aún en los pasajes de mayor esfuerzo se debe mantener la alineación esquelética. Sin duda la sensación que produce el ataque más lento es de mayor control por la velocidad del mismo. Cuando uno está más centrado y calmado puede tener mayor conciencia de lo que siente.

El pianista necesita tener a su disposición la mayor variedad posible de sonidos, ya que así lo requiere la interpretación del vasto repertorio con que cuenta el instrumento. No siempre debe ser un sonido ‘bello’. El pianista canadiense considera que aun ciertos sonidos ‘feos’ pueden hacerse un de forma bella. En el contexto apropiado, cualquier movimiento o posición pueden ser los adecuados y aun cualquier sonido, siempre que huyamos de un enfoque mecánico. En este sentido es importante que todo lo que hagamos desde el punto de vista físico surja de las necesidades musicales de la obra y no de algo que queramos aplicar en sí mismo a fin de que la adaptabilidad sea constante: “el movimiento correcto es aquel que articula el diseño musical deseado. La principal ocupación de la técnica debería ser la maximización de las posibilidades colorísticas y orquestales del instrumento” (Fraser, 2011, p. 35). Al mismo tiempo es importante destacar que la técnica más efectiva es el mejor modo de prevención de las lesiones y enfermedades. No se trata solo de evitar la tensión sino de una utilización de todos los recursos posibles de forma inteligente: “un repertorio de movimientos efectivos debería expandirse naturalmente para acomodarse a la expansión de tu repertorio de objetivos musicales y gestos, su capacidad musical continuo desarrollo” (Fraser, 2011, p. 35). Los extremos de las posibilidades del movimiento también deberían usarse, en caso de ser necesarios, de una forma inteligente y efectiva, para ampliar las posibilidades pero al mismo tiempo sin hacer daño. Un ejemplo de esto es el ‘rizado’ del dedo en contraposición a la curvatura natural. Hay ciertos movimientos naturales que están a nuestra disposición y no tienen por qué ser evitados a toda costa, ya que se pueden usar de forma saludable cuando son necesarios. En todo movimiento hay un mínimo de tensión, ya que sin esta la vida no sería posible. Además en todos ellos hay una acción dual de equilibrio entre flexores y extensores, que se contraponen y hacen que los movimientos sean posibles. Es verdad que no debe haber un exceso de tensión, para que los podamos percibir sin esfuerzo. Sin embargo, en cierto tipo

de repertorio o acciones, debe haber una fijación de la mano o del brazo en la cual se nota fácilmente el esfuerzo. Esto está relacionado con la producción de *legatos fortes*, sonoridades percusivas a lo Prokofiev, cierto *legato cantabile* donde la mano debe agarrarse al fondo de la tecla (Fraser, 2011).

Es suficiente con echar un vistazo a las programaciones de los conservatorios para observar el grado de aceptación del concepto de que el peso del brazo produce un buen sonido. Según esta teoría se puede transmitir el peso de la masa del brazo sin obstáculos a la punta de los dedos, con lo que obtenemos un buen sonido, en contraposición al ataque que se produce por contracción muscular y que produce un sonido duro. Esta teoría se contrapone a la de la acción digital, más antigua, según la cual el sonido lo generan los dedos, que son movidos y desplazados en el teclado por el brazo. Fraser (2011) considera que ambos puntos de vista son incompletos y por eso continúa el debate entre ellos. Lo más libre no tiene por qué ser lo mejor, ya que nosotros necesitamos una libertad que se adapte y pueda controlarse. Si bien es cierto que la masa del brazo cumple un importante rol en la ejecución pianística, su relajación absoluta, inerte es inútil, ya que debe ser dirigida a producir una acción. Es verdad que, cuando tenemos los músculos más relajados, podemos sentir mejor y pueden trabajar de una forma más efectiva y libre, siempre y cuando no pasemos de un cierto grado. El equilibrio entre relajación y actividad tiene que ser mantenido continuamente de forma óptima, pero un exceso de relajación impide que seamos efectivos en el toque, ya que reduce también la actividad en la mano y los dedos, destruyendo la funcionalidad e impidiendo de esta forma lograr un verdadero *legato*. Además se producen compensaciones en lugares del cuerpo que sirven para estabilizar la estructura pero no de la forma más efectiva, que a su vez generarán más tensiones surgidas de una relajación excesiva.

Para Fraser (2011) cuando producimos el sonido en el piano “hay una relación simbiótica entre la actividad muscular y la masa física” (p. 40). Una forma sencilla de comprobar que es la actividad y no el peso del brazo la que realiza la acción es tratar de tocar el piano al revés, por la parte baja del teclado y veremos que los sonidos que se produce en ella, pequeñas percusiones, son similares a los que realizamos cuando tocamos utilizando la gravedad, por ejemplo sobre una mesa o sobre el teclado mismo. La masa está involucrada, pero no excluye otros movimientos. Es la actividad la que realiza la acción con la que experimentamos la masa del brazo como peso. Nuevamente se trata de un caso de percepción subjetiva, como hemos visto en el caso del ataque lento de la tecla. La teoría de la acción digital en la producción del sonido descuidó todas las funciones de soporte del brazo, lo que produjo todo un movimiento de reacción a posteriori. Fraser (2011) propone un ejemplo muy significativo, el de un pedagogo que observando la gran quietud de la muñeca de un maestro tocando obliga a sus alumnos poniéndole una goma de borrar o una moneda sobre el dorso de la mano a fin de que no se caiga. Evidentemente esto no se puede hacer, ya que las formas siguen a la función y en este caso el maestro no comprende la organización interna que involucra ese accionar.

Para el pedagogo canadiense este aprendizaje recorre dos etapas bien diferenciadas. La primera es el aprendizaje de forma externa de los movimientos del brazo que deben participar. La segunda es la internalización del movimiento externo. Por eso imitar la apariencia externa sin facilitar la organización interna de los movimientos es ineficiente. Recordemos que aunque los dedos sean los encargados de producir el sonido, todo el cuerpo participa de alguna forma, aunque no seamos conscientes de ello. Un ejemplo de esto lo tenemos en los movimientos que suceden debajo del antebrazo cuando movemos los dedos aunque no lo percibamos. De la misma forma, la espalda participar del movimiento sin esfuerzo. Es algo que no puede observarse desde fuera. De una clase de autoconciencia para el movimiento o integración funcional, podemos salir con la sensación muy clarificada del esqueleto y la

percepción de los movimientos de los huesos de forma sucesiva. Fraser (2011) considera que esta sensación puede ser llevada al teclado y de esta forma se evita cualquier esfuerzo extra para activar los huesos: “se sienten sólidamente conectados sin estar fusionados -esta es una conexión que potencia más que inhibe el movimiento” (p. 44). Este estado de disponibilidad relajada es el fondo en el que actuará la funcionalidad y la intencionalidad, y a través del cual podemos percibir claramente la acción muscular y ósea en el movimiento. Es la actividad de todo el cuerpo lo que produce el sonido, no solo del dedo. Al mismo tiempo podemos combinar diferentes movimientos de diferentes cualidades través de una actividad muscular disponible, libre y activa.

Como hemos dicho más arriba, muchas veces se formulan hipótesis en base a sensaciones personales o conclusiones erróneas sobre lo que podemos observar exteriormente. A veces la clarificación que produce el trabajo corporal permite descubrir nuevas posibilidades de movimiento y comprender mejor la funcionalidad del cuerpo. Un ejemplo de esto lo tenemos en las concepciones sobre rotación de Tobías Matthay (1932), quien partió de una sensación personal para generalizar algo que en realidad no respondía a la realidad (Fraser, 2011).

Antes de comenzar con su trabajo específico, Fraser (2011) nos recomienda repasar ciertos pasajes de la obra de Feldenkrais (1985) *Autoconciencia para el movimiento*. Los trozos elegidos tocan temáticas como la dificultad de cambiar hábitos aprendidos, la falta de conciencia completa del cuerpo, la dificultad de encontrar una autoimagen completa, la forma de actuar en concordancia con la imagen subjetiva, la ventaja de corregir de forma sistemática sobre un sistema completo más que la de acciones individuales, las razones por las que el movimiento es la mejor manera de mejorar para un ser humano, que hemos expuesto anteriormente. Fraser (2011) hace suyo el prólogo de Feldenkrais (1985) para sus ejercicios:

Estas lecciones tienen por fin mejorar la capacidad, o sea, expandir los límites de lo posible: convertir lo imposible en posible, lo difícil en fácil y lo fácil en agradable. En efecto, sólo aquellas actividades que son fáciles y agradables se convertirán en parte de la vida habitual del hombre y le servirán en todo momento. Las acciones de ejecución difícil, que exigen al hombre vencer por el esfuerzo su posición interna, nunca llegarán a integrar su vida diaria, y a medida que envejezca perderá por completo su capacidad para ejecutarlas. (Feldenkrais, 1985, p. 65)

Fraser (2011) completa esta selección con trozos que hablan sobre la habilidad y la fuerza de voluntad, la necesidad de sentir el movimiento, agudizar la capacidad de discriminación y no forzar, la dificultad de cambiar los hábitos y no desperdiciar energía en la acción.

Para este autor, el punto de partida del trabajo sobre la técnica es el *legato*, un elemento que considera fundamental en la técnica de cualquier músico, y que constituye un punto de referencia físico y de estabilización fundamental para tocar el piano. Desde aquí se pueden clarificar y desarrollar otros aspectos de la técnica. El proceso de integración de los aspectos que propone es largo e involucra el compromiso personal del sujeto que lo desarrolla, pero es necesario porque la técnica tiene que estar asumida a la hora de ejecutar las obras de los grandes compositores, ya que estas nos exigen una total entrega a su contenido y realización. A través del *legato* podemos crear la ilusión de cantar en el piano, tocar con igualdad y control de sonido, uniendo verdaderamente las notas. Adquirir un *legato* físico perfecto es difícil, pero es la base física que nos permite un mayor control musical. Hay mucha distancia de lo que normalmente se hace como *legato* a lo que es un verdadero *legato*. Fraser (2011) establece la analogía con el taichí, en el que se realizan movimientos circulares suaves con los brazos, que dependen de la solidez estructural de las piernas y donde lo primero que se hace

es aprender a caminar con un verdadero sostén, como en el verdadero *legato*. Primero enseña cómo es la forma de caminar en Taichí, para tener un punto de referencia de lo que luego harán las manos. Luego trabajar la función de sostén de los dedos (*'fingerstands'*) y en especial del pulgar (*'thumbstands'*). A partir de aquí trabaja el *legato*, transmitiendo el apoyo de un dedo a otro de la misma forma en que se pasa de un pie a otro en el Taichí, no solo se conectan la punta de los dedos sino también la articulación metacarpo-falángica, es decir los nudillos, formando una estructura cuadrilátera entre ellos.

Fraser (2011) recomienda mantener (*'overholding'*) el primer sonido después de la percusión del segundo para que nuestro oído perciba la continuidad de sonido. El siguiente ejercicio consiste en saber mantener los dedos del dos al cinco para poder experimentar la libertad del brazo y la no intervención del pulgar. Es necesario ser capaz de saber mantener las notas y poder realizar una articulación digital adecuada. Aun en actuaciones en vivo se puede mantener las notas dependiendo de la acústica de la sala. Cuando los dedos hacen su trabajo el brazo no tiene necesidad de presionar para regularizar el *legato* y se siente mucho más libre.

Cuando se introduce el pulgar en este ejercicio, los demás dedos tienden a colapsarse más fácilmente. En realidad es más difícil mantener el *legato* entre el pulgar y otro dedo que entre cualquiera de los demás dedos, porque el pulgar es muy diferente a ellos. En lugar de tres falanges solo tiene dos, su hueso metacarpo está suelto y puede moverse en todas las direcciones, a diferencia del metacarpo de los demás dedos. El equivalente a la articulación entre la pierna y la cadera en todos los dedos es la articulación metacarpo-falángica, en cambio en el pulgar es la metacarpo-trapezoidal. Para Fraser (2011) esta la razón por la que tiene una movilidad tan diferente a los otros dedos y se le puede considerar prácticamente como una mano aparte. Todos los dedos pueden hacer los siguientes movimientos:

1. Flexión y extensión (enrollar y desenrollar el dedo).
2. Estirar el dedo hacia arriba y abajo en el plano vertical sin flexionar.
3. Abducción (separar) y aducción (unir) de los dedos entre ellos.

Gracias al pulgar tenemos un cuarto movimiento:

4. Oposición del pulgar a la palma de la mano y a la yema de los dedos.

Este último movimiento es exclusivo de los seres humanos, ya que los primates sólo tienen los movimientos de abducción y aducción, y es imprescindible para el agarre. Wilson (2002) señala que este movimiento ha sido fundamental para el desarrollo de la capacidad cerebral humana. La función de agarre, la fuerza natural de la mano puede ser utilizada en la técnica pianística para fortalecer el control de la mano en el teclado, ya que potencia el arco estructural de la mano de una forma natural. El pulgar cumple por lo menos el 50% de la función de agarre ya que se opone al resto de la mano. De ahí su importancia en dicha función. Lo mismo ocurre al tocar el piano, donde el pulgar cumple la mitad de la función de soporte de la mano en el teclado. Esta funcionalidad se refleja en la estructura anatómica, ya que la musculatura de este dedo es prácticamente igual en volumen a la de los otros cuatro dedos juntos, cumpliéndose así la máxima de que la forma anatómica refleja la función. Fraser (2011) señala la importancia de recordar que, aunque en el teclado el pulgar no parece oponerse a los demás dedos, en realidad, lo sigue haciendo y esta división entre las funciones de soporte sigue siendo la misma (50% pulgar, 50% resto de los dedos). El pedagogo canadiense propone ejercicios de 'flexión del pulgar' para trasladar la función de agarre del pulgar al toque pianístico, desarrollar su fuerza y su función cuando es necesaria. Los

ejercicios buscan la toma de conciencia de cuál es la articulación del pulgar, qué sucede cuando se ejerce presión sobre ella de forma lineal porque “encontrar la acomodación esquelética que soportará aún cantidades excesivas de peso sin que se colapse es el principio de una verdadera fuerza y función para el pulgar, y en realidad para toda la mano” (Fraser, 2011, p. 79).

La relación entre el pulgar y el dedo índice es especialmente importante, ya que determina en gran medida la estabilidad de la mano. El segundo dedo tiene una gran facilidad para colapsarse cuando intentamos relajar el sistema de sostén, es decir la mano. También pasar del primer dedo al cuarto suele comportar problemas estructurales de lo que muchas veces no somos conscientes. Así tenemos que es necesario cultivar la fuerza pero al mismo tiempo mantener la sensibilidad, y estos dos aspectos no deben anularse el uno al otro. A menudo Chopin presenta una escritura en la que el pulgar toca una nota y el segundo y el quinto tocan por encima de él su tercera y su octava, como por ejemplo en el Estudio opus 10 número 10, la coda de la primera Balada y el *Presto* de la segunda Balada. Muchas veces estas notas del segundo dedo no suelen sonar porque se ‘fija’ la estructura, en vez de hacerla ‘funcional’. A veces es importante clarificar el problema aislándolo del contexto. Existe otra forma de potenciar la funcionalidad del pulgar y es dejarlo ‘pasivo’ junto al dedo índice, sin que roce el teclado (Fraser, 2011).

Aparte de los movimientos de abducción y aducción, el pulgar puede realizar el de oposición revertida que no es equivalente al movimiento de abducción. Este movimiento es claramente observable cuando ejecutamos con el pulgar y el cuarto o el tercer dedo están por encima de él en otra tecla. No realiza un movimiento circular hacia dentro sino que hace una apertura hacia afuera y abajo. Cuantas más partes de cada paso de un movimiento podemos percibir, este movimiento se vuelve más sofisticado y efectivo. Es importante ser consciente de la trayectoria del pulgar, poder hacerlo lentamente. Otra forma de estudiar lo que hacemos con este dedo es dejarlo rozando el teclado cada vez que no toca, pero solo para percibir lo que tenemos tendencia a hacer, no como forma habitual de toque (Fraser, 2011).

Normalmente los ejercicios de Feldenkrais son muy suaves y no hacen hincapié en la desarrollo de la fuerza porque trabaja sobre movimientos, como caminar, que están integrados en la habilidad de las personas que lo practican. Pero según Fraser (2011) muchos pianistas no tienen una experiencia real de la naturaleza pélvica de la relación pulgar-dedo índice, y esto hace que no tengan una buena estabilidad en el teclado. No solo a través de la presión se puede activar la funcionalidad del pulgar, también puede hacerse a través del propio movimiento como en el ejercicio del pulgar como limpiaparabrisas que propone. Cuando realizamos una ejecución, la conciencia corporal debería estar incorporada en nuestros reflejos, aunque estemos centrados absolutamente en la música.

Para el trabajo de las octavas, el pedagogo canadiense nos recuerda que el puente entre el pulgar y el quinto dedo es fundamental. Su propuesta incluye reforzar la funcionalidad del pulgar mediante las flexiones que comentamos anteriormente y la elevación del quinto dedo con los demás dedos flexionados de forma recta hacia el interior de la mano. Muchos teóricos recomiendan evitar la desviación del cúbito de la mano, pero para Fraser (2011) si es necesario, hay que hacerla. Cuando se empodera la mano de forma inteligente se mejora todo el mecanismo del toque, reduciendo la posibilidad de lesión y mejorando la capacidad de expresión musical. Durante la ejecución de una octava se puede hacer vibrar o sacudir el piano si la estructura corporal está suficientemente organizada de forma resistente. Las tensiones que se suelen producir de la muñeca para arriba del brazo normalmente son debidas a que la mano no realiza su trabajo y no está lo suficientemente bien organizada como para actuar de sostén, careciendo de estabilidad y fuerza. En esta situación la musculatura de los

brazos se contrae en lugar de moverse adecuadamente. Para que la mano esté activada verdaderamente, la función de agarre tiene que ser plenamente clarificada en todos sus grados, y de esta forma generar la integridad estructural: “la actividad muscular es más causa que efecto, generación más que compensación. Cuanto más esté la mano internamente activada mejor será tu sonido y más disponible estará la musculatura del brazo” (Fraser, 2011, p. 111). La activación de la mano evita la adquisición de tendinitis al mismo tiempo que aumenta el sonido.

Un ejemplo de esto es lo que Fraser (2011) llama el ‘latigazo de la mano desde el hombro’, altamente efectivo en la producción del sonido para tocar octavas, siempre y cuando el brazo no realice el movimiento de salida tan habitual en los pianistas hacia los costados. “Cuanto más amplio es un movimiento más libertad necesita. Dotar a un movimiento expansivo y amplio de precisión y exactitud reduce la necesidad de contracciones contraproducentes que controlen los músculos” (Fraser, 2011, p. 115). Otro ejercicio que propone es el ataque del brazo tipo cobra, donde los dedos deben ser de ‘acero envueltos en terciopelo’. También realiza experimentaciones para obtener el máximo de sonido con el mínimo de movimiento, soltando todas las articulaciones de la falangina para arriba al tocar octavas, en contraposición a la propuesta anterior. De esta forma se puede sentir mejor el movimiento, la roce de los huesos entre sus respectivas superficies, habiendo más movimiento en las articulaciones y espesando la musculatura. “Aquí cultivamos el colapso [de la estructura] para aumentar la sensibilidad de las articulaciones: esta nueva habilidad para sentir cultiva a su vez la habilidad de los huesos para sentir su alineación óptima y dirigirse hacia ella” (Fraser, 2011, p. 119). Es una forma de internalizar los movimientos anteriores, a los que no contradice, ya que el dedo sigue moviéndose un poco más que el brazo. El ejercicio para los tremolo de octavas es especialmente interesante, ya que activa la rotación del brazo y los movimientos digitales. Nos propone también ejercicio para aumentar el sonido y el brillo en las octavas quebradas (‘bife teutónico’).

Se puede modular un *legato* cuando no se puede hacer efectivo físicamente, por ejemplo en el caso de acordes u octavas en diferentes registros. Otra forma de estudiar que recomienda Fraser (2011) son los golpecitos de dedos (‘*fingertappings*’) que tienen dos variantes: la primera, consiste en que una mano toque de forma pasiva gracias a la ayuda de la otra que hace que los dedos ataquen las teclas. La segunda es estudiar atacando las notas desde la superficie de la tecla con un rebote rápido en el fondo para volver directamente a la superficie de la tecla. Esta forma de estudiar, especialmente la primera, nos puede dar un sonido más profundo, una prestación sin esfuerzo, una mejor alineación ósea, quitar sobreesfuerzos, activar el verdadero contacto del dedo con la tecla y una mejor percepción interna y muscular. El movimiento que Fraser (2011) llama ‘manotazo sostenido por la estructura’ busca especialmente activar los dedos y su resistencia. También busca eliminar cualquier tipo de vibración o sacudida en el brazo maximizando la articulación digital. Un último factor a destacar es la importancia de poder realizar una articulación de máximo calibre y al mismo tiempo un *legato* sólido.

Cuando la mano no tiene una estructura de soporte sólida porque no está activa y debería estarlo, el brazo realiza compensaciones que generan tensión. En cambio cuando la mano está activa y los dedos cumplen con sus funciones el brazo encuentra una relajación óptima, equilibrada, en la que sigue activo pero solo haciendo aquello que tiene que hacer. Para Fraser (2011) la relación del brazo con la mano se puede dividir en cuatro aspectos funcionales diferentes:

1. “La contracción de la parte superior del brazo permite la estabilización de la mano” (p. 159): a través del tríceps y los músculos de la caja torácica. Sin embargo, esta musculatura puede volverse funcional cuando el codo se suelta, cayendo un poco hacia dentro. Cuando se saca el codo hacia fuera se está realizando una acción que va directamente en contra de la estabilización y de la necesidad de que la parte superior del brazo ‘cuelgue’ para poder realizar su función.

2. “El brazo puede generar energía rítmica, modulando la continuidad del pulso” (p. 159). Nuevamente es importante destacar que sacar el codo para afuera es un impedimento para que suceda esto.

3. “El brazo facilita y suaviza pasar de un dedo a otro mediante el soporte estructural” (p. 159), aun cuando solo pretendemos mantener las notas en una posición fija. Siempre se realiza un pequeño ajuste del brazo al pasar de un dedo a otro, y aunque sea mínimo y prácticamente imperceptible, no es lo mismo que no lo haya.

4. “El brazo sirve para organizar el fraseo y dar forma a las agrupaciones de notas” (p. 160), facilitando la realización de la línea melódica y el *legato* físico o modulado.

Cuando experimentamos con el movimiento básico de agarre de la mano podemos sentir el efecto estabilizador del tríceps y de otros músculos de la caja torácica. Esta actividad muscular es interna y no puede observarse a simple vista. Si la estructura es funcional la implicación muscular será la adecuada y no entorpecerá los movimientos.

Los movimientos externos tienden a impedir la participación libre de todos tus segmentos corporales en el acto de tocar, porque permitiendo que sucedan estás haciendo algo que no es la tarea que tienes entre manos. La musculatura involucrada en el agarre también ayuda a generar los movimientos más independizados de los dedos cuando tocamos el piano. Si algún otro movimiento externo pide la participación de esos grupos musculares de soporte, estos son alejados de llevar su objetivo principal a la perfección. (Fraser, 2011, p. 162)

Sin embargo, la musculatura de soporte superior del brazo puede realizar su función aun moviéndose en el espacio. A veces para activar una función hay que llevar la musculatura a su máximo grado de acción, tratando de que no adquiera un tono rígido y aun sabiendo que no es lo que haríamos con normalidad. La fuerza activa no es lo mismo que la rigidez. Cuando no se ejercen presiones compensatorias de la muñeca, esta puede tocar a cualquier altura (relativamente) y mantener su neutralidad. A veces un poco de rigidez nos permite mantener el control de lo que hacemos pero en este caso siempre perdemos movilidad y capacidad de movimiento. En ocasiones podemos pensar que una acción en alguna parte del sistema interfiere con otra al teclado, sin embargo lo opuesto es más bien lo cierto. Si no tenemos una buena conexión con el teclado es probable que se produzcan tensiones en partes más altas del sistema. “Los movimientos primarios requirieron una actividad de soporte correcta del resto del mecanismo” (Fraser, 2011, p. 171). Los movimientos del brazo pueden servir para acentuar los pulsos según nos interese, pero es importante no acentuar cada nota con el brazo porque de esta forma se frena el impulso rítmico. Los brazos deben articularse en cuestiones de acentuación. En el momento de apoyarse sobre una nota importante el soporte estructural no debe deshacerse.

Fraser (2011) rescata el concepto de ‘*pulse patterning*’ o pauta del pulso, que es una coordinación de todo el cuerpo determinada por la pulsación y la realización de los diseños sobre el teclado. Este concepto ha sido acuñado por Charles Aschbrenner, quien afirma que es “una técnica que coordina perfecta y elegantemente los dos elementos -el pulso que se siente

en el torso [y en los brazos, agrega Fraser], y los diseños melódicos, de ritmo a menudo asimétrico, que se expresan a través de los dedos” (Aschbrenner, cit. en Fraser, 2011, p. 182). Según el pedagogo canadiense el pulso se genera en la mente y esto es necesario para que los movimientos que realiza el cuerpo sean coordinados, ya que si uno generase el pulso en diferentes partes del cuerpo no habría unidad en el funcionamiento y lo que se produciría sería una descoordinación. Rescata el concepto de F. M. Alexander, para quien en todo movimiento bien organizado hay una expansión que se alterna con un movimiento de reducción, y esto suele darse con carácter rítmico. En este sentido Feldenkrais (1985) acuñó el término ‘actura’ en lugar de ‘postura’ y es el movimiento por el que el cuerpo transita cuando está realizando una acción. “La buena postura es también buena ‘actura’ cuando es el resultado de un funcionamiento del movimiento interior saludable más que algo impuesto, mantenido de alguna forma para que se ‘vea bien’” (Fraser, 2011, p. 183). Mover el codo hacia afuera para amortiguar el ataque suele producir el efecto contrario, ya que no es la forma de evitar un sonido duro y en cambio puede debilitar la estructura.

A un grupo de notas conectadas en una frase le corresponde un movimiento del brazo. También puede ser un movimiento de muñeca, a fin de organizar la frase. En general para tener una eficacia máxima debemos minimizar los movimientos auxiliares del cuerpo ya que normalmente los movimientos externos suelen ser contraproducentes. Para Fraser (2011) la función principal del brazo es elaborar el contorno de las líneas musicales, en lugar de producir el sonido, debiendo evitarse que el control de los ataques impida la fluidez del movimiento del brazo.

Por lo tanto tu principal preocupación debería ser asegurar que el brazo está expresando, reflejando o moldeando con su gesto la danza de la música. Tu brazo es al mismo tiempo tu herramienta y tú mismo- a través del cual manifiestas tu propia expresión. No solo lo manipulas; verdaderamente vives en él. No es inerte así que no lo uses como una herramienta inerte. En su lugar, actúa a través de él. (Fraser, 2011, p. 197)

Fraser (2011) también pone el acento en la capacidad de escuchar la diferencia entre los intervalos de las alturas, los colores de las notas y desarrollar la exactitud de esta escucha, que es imprescindible para desarrollar una coordinación con los movimientos de calidad.

Ya que cuando hay un exceso de presión el resultado es un sonido duro, Fraser (2011) recomienda trabajar un *legato* muy ligero para poder mejorar la alineación ósea, ya que esta es la verdadera causa de esa dureza. Este *legato* debe estar hecho sin presión, estando a medio camino entre el *legato* físico y el *legato* realizado por el brazo.

La rotación puede ser únicamente del antebrazo o del brazo completo. Puede ayudarnos a salvar intervalos amplios en el movimiento de la mano o en saltos. La rotación corporal es un fenómeno típicamente humano, ya que los animales normalmente para poder ver fuera de su campo visual tienen que girarse. Esta puede haber sido una de las razones de la preponderancia del género humano sobre los demás. La rotación desde la cabeza del húmero permite rotar el codo hacia adentro y afuera mejor que el movimiento lateral del brazo. Es probable que Matthey (1932) tuviera razón al decir que en el más pequeño de los movimientos al tocar el piano hay algo de rotación del antebrazo. Sin embargo su función principal es facilitar los intervalos amplios y el pasaje eficiente del pulgar en las escalas y los arpeggios (Fraser, 2011).

También en los trinos entre pulgar y otros dedos puede utilizarse la rotación en aras de la ejecución fluida. Muchas veces la alternativa a la rotación del antebrazo es estirar la mano hacia afuera del teclado y este es un movimiento muy poco económico, que no permite

ubicarse bien para continuar la ejecución. “La rotación puede requerir y facilitar extensiones algo extrañas” (Fraser, 2011, p. 207).

En cada cosa que aprendemos debemos cultivar la cualidad y la funcionalidad, mejorando poco a poco y comprendiendo bien cada parte del movimiento que realizamos. Este tipo de trabajo bien hecho puede aumentar la flexibilidad de la muñeca y su funcionalidad. En este sentido es importante destacar que no se debe confundir la articulación de la muñeca con la del pulgar. También es la rotación la que reduce en gran medida la sensación de que hay un salto. En numerosas situaciones donde se necesita un desplazamiento del brazo uno se puede preguntar si la rotación ayuda en algún sentido (Fraser, 2011).

Cuando hemos conseguido una estructura lo suficientemente resistente para expresar los aspectos más enérgicos del toque es necesario recuperar la forma natural de los dedos, su alineación sin que intervengamos en ningún aspecto, así podremos experimentar la distribución exacta de la fuerza que pasa a través de ellos, ya que “cuanto más reducimos los niveles de esfuerzo muscular mejor se expresa por sí misma lo esquelético: es en una ‘sopa muscular’ donde los huesos pueden encontrar más fácilmente las alineaciones correctas para ellos” (Fraser, 2011, p. 221). Cuando podemos mantener la posición natural de la mano se reduce el esfuerzo y por tanto la dificultad. Esto a su vez se retroalimenta: cuanto más suave el tono más capacidad de movimiento que a su vez da un tono muscular más suave y así sucesivamente. El pedagogo canadiense recomienda practicar esto como si dejáramos la mano en una mesa para que no haya ningún tipo de distorsión de la forma natural que impida el movimiento efectivo. De esta forma se puede sentir de forma efectiva cuál es la cantidad de tono muscular que necesitamos para el movimiento sin pecar por exceso o defecto: “la disponibilidad vital que estamos cultivando significa que aunque todo parezca que carece de movimiento externamente, el estado interno es de un movimiento muy rico, o mejor dicho, de una rica posibilidad para el movimiento” (Fraser, 2011, p. 225). El brazo puede activar o sostener el movimiento del dedo de forma interna, aunque lo que se vea por afuera es que el brazo únicamente acompaña al movimiento del dedo. Un ejemplo de esto puede ser la extensión de la mano sin deformar la curvatura natural de los dedos. También se debe prestar mucha atención cuando pasamos de un dedo a otro la función de sostén, ya que si lo hacemos demasiado deprisa podemos perder el contacto y la reversibilidad del movimiento. En este sentido la punta de los dedos y los nudillos cumplen un papel fundamental, debiéndose mantener toda su capacidad sensitiva con respecto a la acción de la tecla. El pianista Arthur Rubinstein (1887-1982) consideraba que la vibración del instrumento debía transmitirse a través de la estructura ósea del ejecutante, lo que según Fraser (2011) implica una actitud muscular vital y balanceada.

Las formas de articular que Fraser (2011) propone son cinco: como un martillo, como un arañazo, como un arañazo exagerado, con los dedos alargados y también medio curvados. Señala la importancia de articular los dedos también en los acordes para potenciar su sonoridad. Un ataque efectivo puede aumentar la sensación kinestésica y su efecto. El pianista canadiense regresa una y otra vez a la idea de Feldenkrais de lo que es un movimiento efectivo, que permite su encadenamiento sin esfuerzo adicional, lo que es necesario para una técnica pianística efectiva. Se trata de lograr un movimiento suelto pero preciso. En cuanto a la muñeca, retoma un punto vista tradicional considerándola como un lugar de respiración, con la finalidad de no apretarla o forzarla. Sin embargo una muñeca con demasiado movimiento puede dificultar la actividad digital, por lo tanto debe estar libre pero no en un movimiento externo exagerado. La acción del pulgar al pasarlo debe estar coordinada con la guía del brazo. En general, hay que buscar la facilidad y la suavidad en la acción que mejore, al mismo tiempo, la sonoridad producida en el instrumento. En el *legato*, la articulación

metacarpofalángica cumple una función parecida a la cadera cuando caminamos, en traspaso del apoyo de un dedo a otro. La colaboración digital es al mismo tiempo la base de su independencia. Un elemento que Fraser (2011) recupera es la acción del dedo plano, que multiplica la superficie de contacto con el instrumento hasta 15 veces. Era un aspecto destacado de la técnica de Vladimir Horowitz. Esta forma de tocar debe ser adquirida con posterioridad al toque básico del dedo. En otro aspecto que toma como referencia al genial pianista ruso es en su uso de los pedales, ya que en vez de subir y bajar el pie como la mayoría de los pianistas lo movía de un costado a otro, permitiéndole una mayor sensibilidad en su graduación del calado.

El toque puede realizarse con firmeza o suavidad. En general, en las propuestas de otras técnicas se recomienda no presionar. Sin embargo Fraser (2011) considera que la presión organizada puede tener su utilidad en la ejecución, ya que potencia la funcionalidad. Esta organización cambia de un momento a otro según lo requiera la música a interpretar. A menudo el pulgar es el sostén de la mano, incluso cuando no toca su rol es fundamental. La fuerza que se necesita para tocar es una fuerza que permite la discriminación, siendo inútil la fuerza bruta. Es importante tener en cuenta que en el aprendizaje se alternan continuamente períodos de adquisición con otros de integración, que el docente debe respetar. A veces es necesario exagerar los movimientos en el proceso de adquisición hasta que son asimilados.

Fraser (2011) sostiene que cuando se toca con un sonido duro la causa es más una mala organización que un sobreesfuerzo, en la que la acción no descarga lo que es necesario en el instrumento, lo que no permite la vibración. Por un lado la actividad máxima del dedo contribuye a mantener la estructura coordinada de la mano y a su vez esta permite la acción ágil y potente de los dedos. Un pianismo sano, según este autor, se caracteriza por un fuerte impulso rítmico y una gran riqueza de sonoridades que transmiten la integridad estructural de la obra interpretada, al mismo tiempo que permite poner de relieve sus diversas facetas. El uso del pedal debe ser comedido en general, ya que puede apagar los armónicos de los agudos, aunque existe una gran multiplicidad de situaciones. La optimización de la sincronización entre ambas manos también es un factor de mejora del sonido, porque se eliminan movimientos superfluos, se redirigen la atención y la escucha, dotando a la sensación kinestésica una mayor sensibilidad. Como punto final al desarrollo de los aspectos físicos del toque, aunque reconoce que no están agotados ni mucho menos, el pianista canadiense recomienda llevar a cabo sus propuestas centrados en la música misma y las reacciones que nos provoca, ya que este es el fin último del desarrollo de un músico.

Con respecto al plano medio, es decir las habilidades propiamente musicales, lo primero que señala Fraser (2011) es la naturaleza del ritmo, que no se corresponde con lo que marca un metrónomo, ya que propone un ‘éntasis auditivo’ tal como existe el visual aplicado en la arquitectura griega clásica de la Antigüedad, como hemos visto anteriormente. Este éntasis diferencia entre tiempos fuertes y débiles, respiraciones de frases, valores cortos de valores largos en su declamación y organización de los acentos en general. Otros aspectos son la renovación del impulso y la declamación de las frases. Considera que el pulso es el elemento más importante en la interpretación musical y debe estudiarse con especial cuidado su relación con el fraseo. Se debe vivir la duración de cada nota y su energía particular. A la hora de tocar son la mente y el oído los que sirven de guía para la organización del movimiento, al que debemos refinar continuamente hasta niveles no imaginados. Esto a su vez influye en la forma de realizar el *legato*. No moverse no es una opción, ya que existe una diferencia básica entre un movimiento mínimo y el hecho de que este no se produzca. En general los movimientos coreografiados que se enseñan como técnica pianística no suelen ajustarse de forma adecuada a lo que la música demanda. Toda interpretación debe tender hacia una

impresión orquestal, donde los graves del instrumento tienen un papel fundamental en la organización dinámica. La buena coordinación favorece una interpretación expresiva donde todo se desarrolla de forma natural, sin necesidad de forzar ningún aspecto, tanto a nivel corporal como rítmico.

En la última sección de este trabajo, Fraser (2011) aborda el tercer plano de la ejecución ('fondo') que según él es el aspecto emocional de la música o cómo contar una historia a través de la música. En una obra contrapuntística cada voz debe tener un carácter propio y cada nota debe ser calibrada en relación a las demás. La emoción no es algo que se agrega a una melodía, sino que es algo inherente a ella misma. Las disonancias y consonancias tienen un valor en sí mismas. Cuando se toca al máximo nivel se alcanzan niveles emocionales arquetípicos transmitidos por los genes. Por eso es importante desear y vivir la experiencia musical con absoluta implicación para alcanzar ese arquetipo: "Así tenemos la coexistencia de lo personal y lo impersonal. El intérprete sirve como un canal para una fuente, coloreando el material no con distorsiones impuestas con la mente sino con realces derivados del propio *ser*" (Fraser, 2011; p. 397). La comprensión del contenido emocional de la música puede ayudarnos a encontrar los medios para su realización. Pero también se da el recorrido inverso: la adquisición de nuevos medios de organización y producción del sonido pueden facilitar la toma de contacto con el contenido emocional de la música. A mayor talento personal, mayor responsabilidad y mayor necesidad de desarrollo.

Por último, Fraser (2011) recomienda practicar en salas grandes siempre que sea posible para aprender a proyectar el sonido. Es necesario no confundir la intensidad emocional con tensión corporal, ya que esto impide un movimiento libre y afecta a la escucha. A veces se evitan las emociones intensas que provoca la música, lo que constituye una limitación para la interpretación. En una técnica altamente organizada el cuerpo cumple, principalmente, una función de sostén. Puede parecer fácil de conseguir pero no lo es. La práctica del Método Feldenkrais puede ayudar a despertar la inteligencia corporal que permita esto y a estar en contacto más directo con el contenido musical.

En su último trabajo publicado, Fraser (2018) se centra en la experiencia física global como forma de permitir la realización musical deseada que responde al deseo más íntimo del intérprete, presentando propuestas de autoconocimiento y aprendizaje diferentes. El autor cree que la aproximación de su maestro canadiense Phil Cohen (1927-2018) a la técnica pianística equivale al enfoque de Moshe Feldenkrais para la Educación Somática, de ahí su importancia. También la visión de Kemal Gekic (nac. 1962) y la escuela rusa de piano, especialmente adecuada para lidiar en el mundo profesional del intérprete. Otras influencias que considera son la práctica del Taichí de Sam Slutsky, el concepto de biotensegridad de Stephen Levin y el Método Feldenkrais.

Después de realizar extensas propuestas para potenciar la funcionalidad de la mano (Fraser, 2010; 2011; 2012) en este último trabajo Fraser (2018) propone regresar a un estado casi infantil de la mano para potenciar su sensibilidad para calibrar los movimientos y las acciones en el teclado, al mismo tiempo que aborda cuestiones relacionadas con la práctica profesional. Su punto de partida es que el aprendizaje se realiza a través de la propia experiencia, de ahí la cantidad de propuestas que deben ser asimiladas de forma paulatina. El concepto de biotensegridad resulta un catalizador para actualizar numerosas propuestas clásicas de la técnica pianística, ya que a partir de este concepto puede concebirse el cuerpo como una estructura organizada cuyas partes no se tocan entre sí pero pueden moverse en todas las direcciones y transmiten las fuerzas que influyen en ella. También se aborda el desarrollo neuromuscular de la mano, el concepto de 'bio-física-música' de Phil Cohen, las propuestas prácticas de Kemal Gekic y el desarrollo de la técnica pianística a partir de la

técnica del clave, estudiando cuáles de sus propuestas y recorridos pueden aportar funcionalidad a los pianistas. Como se puede observar, el trabajo de este autor se continúa en pleno desarrollo.



3 LA PEDAGOGÍA CORPORAL EN LA FORMACIÓN DEL MÚSICO

La música y el cuerpo constituyen un binomio inseparable. Sin cuerpo no es posible la realización musical y, en realidad, el cuerpo que somos constituye también el ‘instrumento musical’ más disponible para cualquier persona (Lyonn Lieberman, 1991). Durante mucho tiempo la figura del profesor de música coincidía en gran medida con la del profesor de Danza, especialmente en el Renacimiento, lo que señala la íntima unión de ambos lenguajes artísticos. En el Barroco no era posible concebir un músico que no supiese bailar, aunque no ejerciera la función de profesor de Danza, porque gran parte de la música que debía componer estaba basada en diferentes tipos de danzas. Algunos profesores de Danza también eran músicos (Little y Jenne, 2001). Sin embargo, a partir del siglo XIX, con nuevos valores estéticos y formales en los aspectos musicales, la Danza comienza a ser relegada en la formación musical. Este hecho se refleja en la educación ofrecida por las instituciones musicales, y se pierde así un vínculo importante entre Educación Corporal y Musical con uno mismo. Al mismo tiempo, el siglo XIX es el siglo de la mecanización productiva y de las máquinas, lo que se ve reflejado en muchas propuestas didácticas con respecto a la técnica del piano (Laor, 2016). Es justamente debido a esta mecanización progresiva, que a finales del siglo XIX y principios del siglo XX surgen las propuestas didácticas que vuelven a recuperar los aspectos corporales más allá de los aspectos visibles del toque (Torres del Rincón, 2017). Sin embargo, es recién en los años anteriores a la Segunda Guerra Mundial cuando comienzan a difundirse internacionalmente métodos de Educación Corporal previos a cualquier actividad humana (Eddy, 2017). Los artistas performativos se encuentran entre los primeros en reconocer su utilidad y paulatinamente los irán incorporando a la formación musical. A continuación repasaremos la evolución de los estudios musicales en España desde la organización legislativa, qué aspectos corporales han incluido a lo largo de su historia y qué nos informan las programaciones de las enseñanzas que se imparten hoy en día con respecto a estas disciplinas.

3.1 ORGANIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES PARA LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL

A lo largo de la historia moderna los estudios musicales estuvieron amparados en las instituciones eclesiásticas o en su defecto en la enseñanza privada. Solo con posterioridad a la Revolución Francesa (1789), las administraciones estatales irán progresivamente creando instituciones para el aprendizaje musical de origen laico. Sin embargo, el nombre de conservatorio no surge de la Enseñanza Musical en sí misma, sino que era la denominación que recibían desde el siglo XVI en Italia los hospicios para huérfanos, dependientes de las autoridades eclesiásticas. Sabemos que eran los lugares donde se elegían a los niños de entre los internos que con posterioridad serían educados como ‘castrati’ u otros tipos de músicos instrumentistas. Nápoles fue un centro importante de ellos, llegando a funcionar varios conservatorios en la ciudad y tenemos constancia de la existencia de uno de ellos, el de Santa María de Loreto desde 1537. Otros tipos de denominaciones para estas instituciones fueron

los de Academia, Liceo y *Ospedale*. Vivaldi fue profesor en la Venecia del siglo XVIII en uno femenino (Randel, 1997).

Aunque un gran número de conservatorios funcionaban como hospicios, la mayoría de ellos cerraron sus puertas en el siglo XVIII. Sin embargo sirvieron como acicate en la creación de las escuelas de música públicas. En 1795 se crea el Conservatorio Nacional de Música y de Declamación de París por parte del gobierno y no como una institución eclesial, a diferencia de la situación anterior (Randel, 1997). Si observamos la denominación que recibieron, podemos ver que el Arte Dramático estaba unido a la Enseñanza Musical, reproduciéndose esta situación en la creación de los conservatorios en España, siendo el primero el de Madrid en 1830. En 1837 se fundó el Conservatorio del Liceo, en Barcelona, aunque de titularidad privada en el que también se funden las enseñanzas dramáticas con la musicales.

Sarget Ros (2002) distingue cuatro etapas en la regulación de la enseñanza de los conservatorios hasta la entrada en vigor de la LOGSE (1990):

1. La etapa del Conservatorio de Madrid.
2. La etapa de expansión.
3. La etapa de regulación.
4. La etapa de integración.

Es justo que la primera etapa se llame la del Conservatorio de Madrid, ya que desde su fundación y hasta 1905 esta fue la única institución habilitada para dar titulaciones oficiales y a su reglamentación se remitían los demás centros de enseñanzas musicales, ya que no es hasta 1966 cuando se regula de forma unificada y autónoma la enseñanza en los conservatorios de las demás provincias españolas (Sarget Ros, 2002).

Sarget Ros (2002) constata, a lo largo de su profundo y extenso estudio que nos sirve de base para nuestro apartado, un desinterés notable de las autoridades educativas en regular el ámbito nacional de la Enseñanza Musical, el abandono de los conservatorios ubicados en las provincias españolas y la preponderancia del Conservatorio de Madrid. Curiosamente este conservatorio tenía alumnos internos y externos, conservando el carácter de internado al menos hasta 1838, en este caso mixto. Así la enseñanza que allí se realiza tiene más carácter general que musical y se hace más hincapié, en este sentido, en la enseñanza de los niños que la que reciben las niñas. Otro hecho significativo es que se le reconoce a la mujer la posibilidad de ejercer como profesora de clave y canto, lo que origina una gran matrícula femenina en estas especialidades, no pudiendo matricularse ellas en las demás. Progresivamente, a lo largo de las diferentes reformas, se irán ampliando las posibilidades hasta alcanzar la igualdad con los hombres. El Conservatorio de Madrid nace bajo el peso de una reina italiana, María Cristina, en un momento donde la ópera italiana causa furor en la burguesía española y se produce el auge de la Educación Instrumental en el hogar. La única asignatura relacionada específicamente con lo corporal en ese plan de estudios es la de baile. En el Renacimiento, el profesor de música y de baile a menudo era la misma persona, y todo músico debía saber bailar para poder componer las danzas que le eran requeridas (Belozerskaya, 2005; Burkholder, Grout y Palisca, 2015). El baile en sí mismo constituyó una Educación Corporal y Rítmica que más tarde se echará en falta, ya que no volverá a aparecer en ninguna legislación hasta 1942. Sorprende desde los inicios de este tipo de enseñanza que los políticos cada tanto se escandalicen de su coste y tomen medidas para reducirlo. Así tenemos que a la muerte de Fernando VII, en 1838, y con el fin de reducir el presupuesto que se destina al conservatorio, se suprimen las plazas de internos dejando a los alumnos de un día

para otro en la calle. También las guerras carlistas reducen los presupuestos dedicados a la institución. Al mismo tiempo se produce un aumento en el número de alumnos externos que pueden acceder al centro (Sarget Ros, 2002).

Un acontecimiento destacable y significativo es la formulación de la primera ley educativa general, conocida como Ley Moyano, en 1857. En el momento de su fundación, los estudios del conservatorio no estaban divididos por cursos, regulación que sí sucede a partir de la elaboración del reglamento publicado en 1857, después de la expedición de la Ley Moyano, que establece dos titulaciones: la superior y la de aplicación. Esta reforma elimina la asignatura de baile pero formula por primera vez los requisitos de ingreso con respecto a los estudios previos y la edad, cómo será la distribución de clases y los cursos que habrán, cuáles serán los exámenes a los que hay que presentarse y el número de convocatorias posibles, las titulaciones que se darán al finalizar los estudios y los escalafones que ocupará el profesorado del mismo. En 1868 una nueva reforma pasa a llamar al Conservatorio Escuela Nacional de Música y Declamación, siendo reservada la declamación a otro centro sin especificar. En esta reforma se eliminan los límites de edad para entrar que se establecen en la enseñanza libre. En este período, de gran cambio político, el conservatorio comienza a separarse del poder aristocrático y la situación económica determina el número de contrataciones de profesorado. Hay una democratización social del aprendizaje musical y un aumento en el campo de profesionalización. En 1901 el recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes promulga un nuevo reglamento en el que la escuela vuelve a denominarse Conservatorio de Música y Declamación y es a partir de esta reforma cuando las mujeres pueden acceder a todas las enseñanzas del conservatorio, que anteriormente tenían vedadas excepto en algunas disciplinas consideradas femeninas. Este reglamento, además de incidir en otros aspectos, aumenta la competencia del profesorado y regula las oposiciones a las plazas de profesor. Con este último reglamento, se puede dar por concluida la primera etapa de Educación Musical en España con respecto a los conservatorios (Sarget Ros, 2002).

El segundo período o etapa de expansión está comprendido entre los decretos de 1905 y la promulgación del Plan del 66. En esta etapa se elaboran tres decretos respectivamente en 1905, 1917 y 1942. Los aspectos más destacados de cada uno son los siguientes:

- El Real Decreto de 16 de junio de 1905 reconoce la existencia de conservatorios de música provinciales y municipales, estableciendo los requisitos necesarios para que los estudios que se realicen en ellos tengan validez académica oficial.
- El Real Decreto de 25 de agosto de 1917 se refiere principalmente al Conservatorio de Madrid, estableciendo sus obligaciones de vigilancia sobre el resto de conservatorios del país y recomienda la investigación de los estilos de enseñanza que se realizan en otros países de Europa. Es importante recordar que es el momento de la internalización del método Dalcroze, por ejemplo, que no se extenderá en la enseñanza institucional pero sí ocupará un importante espacio educativo en alguna institución privada, como el Instituto Joan Llongueres de Barcelona. También establece el número de cursos que tiene cada grado de especialidad.
- Por fin con el Decreto de 15 de junio de 1942 se clasifican los conservatorios en elementales, profesionales y superiores.
- En todos estos planes no hay ninguna asignatura que se refiera a lo corporal a excepción de *Higiene práctica y fisiología de la voz*, para los estudios de canto, y

Coreografía clásica y folklórica española (Plan 1942), que no tienen carácter general para todo el alumnado.

La tercera etapa, a la que Sarget Ros (2002) llama etapa de regulación, está enmarcada por la promulgación del Decreto de 1966, conocido popularmente como Plan 66, y la publicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. Es de destacar que un gran número de profesores que ocupan plazas en los conservatorios en la actualidad fueron formados con este plan, en el que no existe ninguna asignatura de trabajo corporal. Entre las críticas más importantes que se hacen al Plan 66 están su organización por asignaturas que deben aprobarse y la consecuente carencia de estructura por cursos, la gran variedad de duración según la especialidad que se estudie, el hecho de que las enseñanzas musicales no estén integradas en el sistema educativo de régimen general, la irregular distribución de alumnos por especialidad, la admisión masificada de alumnos sin distinción entre profesionales y aficionados, la falta de concreción de los elementos curriculares y metodológicos que dificultó la incorporación de nuevas tendencias pedagógicas y el escaso reconocimiento social y académico de los estudios superiores de música, a menudo complemento de otros estudios universitarios.

En la disposición transitoria sexta del Decreto 2618/1966 se establecen cuáles son los conservatorios que pueden expedir títulos oficiales:

Sexta.-Sin perjuicio de la potestad revisora conferida en el artículo dos al Ministerio de Educación y Ciencia y de las concesiones de validez oficial que pueda otorgar en lo sucesivo, los Conservatorios de Música con validez oficial académica de sus enseñanzas son:

A) Estatales:

- a) Superior: el Real Conservatorio de Madrid.
- b) Profesionales: los de Córdoba, Málaga, Murcia, Sevilla y Valencia.

B) No estatales:

- a) Superior: el de Barcelona.
- b) Profesionales: los de Alicante, Bilbao, Coruña, Granada, Oviedo, Pamplona, San Sebastián, Santa Cruz de Tenerife, Valladolid y Zaragoza.
- c) Elementales: los de Albacete, Baleares, Burgos, Cádiz, Cartagena, Ceuta, Gerona, Jaén, Jerez de la Frontera, Las Palmas, León, Lérída, Logroño, Manresa, Orense, Pontevedra, Sabadell, Salamanca, Santander, Santiago de Compostela, Tarragona, Tarrasa, Vigo y Vitoria. (Decreto 2618/1966, p. 13387)

Sin embargo, varios de los conservatorios anteriormente mencionados irán incorporando la expedición de títulos superiores en los años siguientes a la emisión del Decreto de 1966.

La LOGSE, promulgada en 1990 y que marca una cuarta etapa, siempre según Sarget Ros (2002), buscó subsanar los problemas del plan anterior integrando las enseñanzas de los conservatorios de música dentro del ordenamiento general de la educación estatal, ubicando las enseñanzas musicales en un modelo curricular adecuado, con la planificación correspondiente de la documentación de los requisitos de los centros, los accesos a los estudios, las ratios y los tiempos lectivos. También especificó la plantilla del profesorado y la dedicación de este tipo de centros, los conservatorios, únicamente a la preparación de profesionales de la música, creando las escuelas de música para aquellas personas que quisieran estudiar música como aficionados. Al mismo tiempo los conservatorios superiores se separan físicamente del resto de las enseñanzas musicales. Sin embargo, nos encontramos nuevamente con que no se contemplan asignaturas específicas dedicadas a la Educación

Corporal, aunque sí se abre la posibilidad de proponerlas en algún tipo de asignatura optativa. Esta es una buena opción para su inclusión, pero queda supeditada a la existencia de un profesorado preparado y dispuesto a impartir esas enseñanzas.

Según Catalán (2002)

(...) en el año de implantación del grado superior LOGSE (2000-2001), los conservatorios que impartían enseñanzas superiores según el “Plan del 66” eran los siguientes: Alicante, Badajoz, Barcelona (Conservatorio del Liceo y Conservatorio Municipal de Música), Bilbao, Castellón, Córdoba, Granada, La Coruña, Las Palmas de Gran Canaria, Madrid (Real Conservatorio Superior y Escuela Superior de Canto), Málaga, Murcia, Oviedo, Palma de Mallorca, Pamplona, Salamanca, San Sebastián, Santiago de Compostela, Sevilla, Sta. Cruz de Tenerife, Valencia, Vigo, Vitoria y Zaragoza. En total, había 26 centros impartiendo enseñanzas superiores. (p. 721)

En los mapas que incluimos -y que presentamos en el apartado 4.4.2.- podemos ver el número de centros que imparten enseñanzas superiores en el territorio español. En la actualidad hay 21 centros públicos y 13 centros privados a los que debemos añadir, por ejemplo, el Centro Superior de Música de Galicia de reciente creación (Orden de 30 de julio de 2019 por la que se autoriza la apertura y el funcionamiento del centro de enseñanzas artísticas superiores de música Galival Music, en Valga).

En el año 2002 se promulga la LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que no afectó a la educación artística y sí a la Educación General. En el 2006 una nueva ley de educación, la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, vuelve a modificar los estudios musicales, tanto los de grado medio como los superiores. En esta última modificación se busca que el profesorado de conservatorio superior pueda ser incluido en el Espacio Europeo de Educación Superior de forma similar al profesorado universitario, con una completa capacidad investigadora.

Las enseñanzas musicales han engendrado encendidos debates desde posiciones encontradas que se fundamentan en diferentes realidades de la práctica docente. No solo en cuanto a Enseñanzas Musicales de régimen especial sino también en la Enseñanza General. Para Agustín Charles (2014), a pesar de las diferentes modificaciones de la legislación para la enseñanza de la música, poco o nada han variado los contenidos y la forma de proceder para enseñar, en especial en los centros de titularidad pública (cabría preguntarse en qué aspectos esto es malo o bueno en sí mismo). También critica la gran cantidad de asignaturas que tienen los alumnos en el nivel superior (a veces parece que no se tiene en cuenta el hecho de que los músicos tienen que practicar muchas horas su instrumento), el cambio de nombre que reciben diferentes elementos curriculares que a pesar de ello siguen siendo básicamente lo mismo. Otra crítica que es frecuente se refiere a la selección del profesorado de los conservatorios superiores. Hasta un tiempo reciente, a pesar de que las plazas deberían ser cubiertas por catedráticos, profesores con destino en los conservatorios de grado medio o profesorado interino ocupaban las cátedras, ya que desde el año 1990 no se convocaban oposiciones para este cuerpo. En los últimos años, diversas comunidades han convocado procedimientos selectivos como Andalucía (Orden de 15 de abril de 2019, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el acceso al Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* Núm. 79); Galicia (Orden de 20 de marzo de 2018 por la que se convoca procedimiento de acceso al cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, en las especialidades vinculadas a las enseñanzas superiores de música, *Diario Oficial de Galicia* Núm. 73); o Madrid (Resolución de 25 de abril de 2019, de la

Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento de ingreso al Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* Núm.106), entre otros.

Las enseñanzas superiores en España, desde el famoso Plan 66, se han ido actualizando de acuerdo a las distintas normas: LOGSE (1990), LOPEG (1995) y finalmente la LOE (2006) y LOMCE (2014); pero los contenidos y los modos de actuar de los docentes, así como los planes de estudios, apenas han variado, especialmente en los centros públicos. Eso sí, se han cambiado nomenclaturas, han aparecido competencias generales, transversales, específicas, con frases rimbombantes que a menudo nos dicen que el pan es pan y el vino es vino, pero los contenidos apenas han cambiado y ni siquiera ha disminuido el elevadísimo número de asignaturas que posee el currículo musical español. (Charles, 2014, párr. 11)

Hemos de señalar que con respecto al número de asignaturas existen posiciones contradictorias. Una de ellas sostiene que la formación integral del músico, su cultura, debe ir mucho más allá de la mera interpretación al instrumento. Sin embargo, esta posición no tiene en cuenta cuál es el trabajo intelectual y corporal del intérprete y el esfuerzo que requiere en tiempo y energía. Así tenemos que las cargas lectivas son similares a otras carreras que no tienen estas exigencias, con lo que el tiempo de trabajo personal se reduce drásticamente y así lo acusan tanto los profesores del grado profesional como los de grado superior.

El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (Rojo Díez et al., 2011) realizó al Estado varias recomendaciones en torno a estas cuestiones entre las que destacamos:

- Sobre el término “enseñanzas no universitarias”: se trata de utilizar denominaciones que no sean dualistas ni discriminatorias y reflejen el verdadero estatus del hacer al que se refieren.
- Respecto a la duplicidad de títulos: sería conveniente que se aclarase de forma definitiva cuál es el lugar que ocupan en el sistema educativo los títulos superiores de música, ya que la ley los ubica en el espacio de educación superior junto a los títulos universitarios aunque no ha sido reconocido así por la justicia española.
- Respecto a las titulaciones: el Consejo ha propuesto que el título profesional de música o danza equivalga al de técnico superior cuando los alumnos posean el título de bachiller. Hemos de señalar aquí una incoherencia importante que se ha producido en la LOE al volver a denominar los estudios de grado medio ‘profesionales’, ya que no se tuvo en cuenta que las personas que trabajaron en la formulación de la LOGSE buscaban que en ningún caso la titulación de grado medio fuera habilitante para el ejercicio profesional, al igual que en el resto de Europa. De hecho esa titulación no habilita, pero si se está aceptando para el ejercicio de la docencia en escuelas de música en algunas Comunidades Autónomas.
- Doctorados de interpretación/creación: sería conveniente que las universidades facilitarán la realización de doctorados donde estuvieron contemplados la creación y la actuación como formas de investigación, es decir doctorados performativos. Gillanders (2011, p.85) sostiene que “En España parece existir una cierta dificultad de aceptación de esta modalidad de doctorado aunque lo que se pretende en este tipo de

planteamiento es, justamente, teorizar sobre la práctica interpretativa y presentar en la acción interpretativa los resultados de esa investigación”.

- Profesorado: es importante que se cumplan las condiciones que prevé la ley para la docencia en los conservatorios superiores en cuanto a la selección de profesorado y la carga horaria de la docencia que realizan.
- Respecto a la existencia de agencias de evaluación y calidad: en este informe se insta a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) a convocar expertos en enseñanzas artísticas para poder realizar las evaluaciones correspondientes.
- Sobre los institutos superiores de enseñanzas artísticas de las comunidades autónomas: según este informe contar con estos institutos es importante y debería ser generalizado para favorecer así “la gestión para fomentar la empleabilidad, la movilidad, la formación de grado y de postgrado y los instrumentos multidimensionales de transparencia y financiación” (Rojo Díez et al., 2011, p. 57).

Si bien existen en varias comunidades autónomas Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas o instituciones similares (por ejemplo, el Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores, el Consejo Andalúz de Enseñanzas Artísticas Superiores, el Consejo Gallego de Enseñanzas Artísticas Superiores o el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana), Víctor Pliego de Andrés (2014) nos advierte de las problemáticas asociadas a ellas:

Algunas Comunidades han creado Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas con desigual fortuna. Aunque pueden suponer alguna ventaja, por el impulso político que concitan, suelen tener más inconvenientes, porque alejan a los centros del modelo universitario, les restan autonomía, externalizan la gestión perdiendo el control público y acentúan su marginación de las enseñanzas artísticas dentro del conjunto del sistema educativo. (p. 114)

Otra dificultad existente es el número de plazas para acceder a dichos estudios. Los alumnos que no consiguen plaza en su comunidad autónoma deben desplazarse a otra en el caso de que quieran continuar sus estudios. En Galicia, por ejemplo, esta realidad incluye desplazarse a Portugal, especialmente a Oporto. Según datos disponibles en la web de la Consellería de Educación, Cultura e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia (2018) de los 197 admitidos a las pruebas específicas para cursar estudios superiores en alguno de los dos conservatorios públicos de Galicia el curso 2018/2019, solo 108 plazas fueron adjudicadas y 25 solicitantes quedaron en lista de espera.

Como vemos son numerosas las cuestiones que en estos momentos preocupan al profesorado. En particular, ocupa un lugar importante la inclusión de estas enseñanzas dentro del ámbito universitario.

Pero uno de los aspectos que nos parece más preocupante en este sentido, es que a pesar del acierto significativo que supone establecer la separación de los distintos grados de estas enseñanzas, considerando a los Conservatorios Superiores como Centros que impartirán únicamente estudios de este rango, los deja sin embargo –una vez más– en situación de aislamiento, puesto que las enseñanzas especiales siguen sin estar integradas entre sí, ni junto al resto de las

enseñanzas superiores que se imparten en la Universidad. Es una extraña situación, si tenemos en cuenta que como hemos indicado, en las Universidades ya se imparten estudios musicales. (Catalán, 2002, p. 723)

Según Pliego de Andrés (2010) “Tampoco podemos separar la escuela de la universidad (...) Todas las disciplinas escolares están en las universidades excepto la música, el arte dramático y la danza. De ahí que su presencia en la escuela, y por ende en nuestra sociedad, sea deficitaria” (p.211). Relacionado con la inclusión de los estudios musicales en la universidad, debemos destacar otro aspecto importantísimo referido a la denominación del título. La *Sentencia de 5 de junio de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. E igualmente se anulan las expresiones «de grado» y «graduado o graduada» contenidas en el título, articulado y anexos de los Reales Decretos 630 a 635/2010, de 14 de mayo, por los que se regulan el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en Arte Dramático, en Música, en Danza, en Diseño, en Cerámica y Vidrio y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales* obligó al gobierno a suprimir el Título de Graduado/a en Música y volver a la antigua denominación de Titulado Superior.

Por último, no podemos dejar de mencionar otra cuestión sobre la cual se podría debatir extensamente relacionada con la actividad investigadora y la formación del profesorado. En el artículo 2.2. del *Real Decreto 631/2010*, aunque se refiere al grado, se establece que “Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía pedagógica, de organización y de gestión de la que disponen estos centros para el ejercicio de sus actividades docentes, interpretativas, investigadores y de difusión del conocimiento” (p.48482). Por otra parte, una de las competencias a adquirir por el alumnado de los conservatorios superiores que se incluye en el Real Decreto mencionado anteriormente es “Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera” (p. 48489). No todo el profesorado que actualmente imparte docencia en los conservatorios superiores de Galicia tiene un doctorado. De acuerdo con el estudio realizado por Agra, Gillanders, Eirín y Mesías (2016) menos del 10% del profesorado era doctor/a en el momento de la investigación y, por tanto, poseía plena capacidad investigadora. A raíz de estos datos, cabe preguntarse cómo se está llevando a cabo esta formación.

Compartimos con Oriol de Alarcón (2014) sus reflexiones en torno a la situación de la música en el sistema educativo

Tampoco la educación se puede supeditar a las elecciones generales y los cambios de gobierno coyunturales cuando alcanzan el poder en virtud de sus signos políticos. Desde el año 1990 hasta el momento actual (23 años) hemos cambiado cuatro veces de leyes educativas: La LOGSE, la LOCE, la LOE y la LOMCE. Con tanto cambio el sistema educativo se resiente y el desánimo cunde desde la enseñanza Infantil hasta la Universidad. (pp. 42-43)

3.2 MARCO LEGISLATIVO CURRICULAR DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES REGLADAS

Como hemos visto en el apartado anterior, las enseñanzas musicales regladas han sido objeto de diversas reformas en España. En este apartado presentamos las referencias legislativas marco para los estudios musicales en este país, para con posterioridad pasar a revisar los planes de estudio a través de las diferentes etapas educativas marcadas por la legislación vigente en cada momento, destacando los aspectos más significativos de los mismos. Desde este punto de partida analizaremos la presencia de los aspectos corporales en los planes de estudios y repasaremos las programaciones de nuestra especialidad, Piano, en Galicia, a fin de obtener información sobre las concepciones corporales que rigen la técnica del instrumento. Por último, recogemos información de la presencia de la educación corporal y somática en los conservatorios superiores del resto de España y algunos particularmente representativos de Europa. A continuación incluimos la normativa legal marco que ha regido los estudios de música en España y que ha influenciado la práctica docente hasta nuestros días:

- Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación.
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (**LOGSE**)
 - Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se regulan las enseñanzas mínimas de los grados elemental y medio.
 - Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (**LOE**) que fue modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (**LOMCE**)
 - Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
 - Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
 - Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
 - Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En la Tabla 3 podemos observar algunas de las diferencias más significativas entre los tres últimos planes que han regulado los estudios musicales. Sarget Ros (2002) elaboró una tabla semejante pero solo entre el Plan 66 y la LOGSE. Nuestra propuesta pretende destacar aquellos aspectos que consideramos más relevantes con respecto a los estudios ofrecidos, las

titulaciones, el profesorado y el contexto curricular. Podemos señalar, entre otras, las siguientes cuestiones:

- La posibilidad de ofertar enseñanzas no profesionales que ofrecía el plan 66, que nunca fue asumida por ningún centro de enseñanza reglado público dependiente de las comunidades autónomas (Sarget Ros, 2002). Posteriormente, con la LOGSE esta situación cambia y Ayuntamientos y Fundaciones privadas ofertan simultáneamente ambos estudios.
- Las escuelas de música fueron reguladas solo por una orden ministerial que fue cumplida de forma muy irregular en las diferentes comunidades autónomas. Esta circunstancia dio lugar a contratos precarios, condiciones laborales abusivas y mal remuneradas que perviven hasta la actualidad.
- Los constantes cambios en la denominación de las titulaciones superiores y su equivalencia dentro del sistema educativo y el intento de integrar las enseñanzas superiores de música en el ámbito universitario (adopción de créditos ECTS, programas de movilidad, convenios con otras instituciones).
- El surgimiento de centros integrados a partir de la LOGSE –aunque con escaso éxito–, que facilita al alumnado compaginar sus estudios escolares con los estudios musicales y la posibilidad de convalidar la asignatura de Música y otras optativas a partir de la LOE.

Se abordan asimismo medidas que permitan la máxima adecuación de los estudios a los intereses del alumnado, se considera la compatibilidad real entre estas enseñanzas y las de educación secundaria y se faculta a las Administraciones educativas para la adopción de diferentes soluciones a este respecto. (Real Decreto 1577/2006, p. 2853).

- En relación a la LOE, a nivel estatal no se promulga ningún Real decreto que fije los aspectos básicos del currículo para las enseñanzas elementales de música.
- A partir de la LOE se le reconoce a los conservatorios superiores la posibilidad de ofertar estudios de Postgrado a través de la firma de convenios con otras instituciones superiores.

El presente real decreto estructura las enseñanzas artísticas superiores en Grado y Postgrado, previendo en este último nivel las enseñanzas de Máster y los estudios de doctorado en el ámbito de las disciplinas que les son propias mediante convenios con las universidades. Asimismo, se establecen las directrices para el diseño de los títulos correspondientes y, en su caso, las condiciones y el procedimiento para la verificación y acreditación de los mismos. (Real Decreto 1614/2009, p. 89743).

Tabla 3. Diferencias entre los planes de estudio de música relacionadas con el contexto curricular, titulación y profesorado

Plan 66	LOGSE	LOE
	<p>-El Estado fija las enseñanzas mínimas; las Administraciones educativas, atendiendo a estas enseñanzas mínimas, establecen el currículo.</p> <p>El currículo se entiende por "conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en estos grados" (Real Decreto 756/1992, p.29782).</p>	<p>-El Estado fija aspectos básicos del currículo; las Administraciones educativas establecen el currículo y perfiles de cada especialidad (dos últimos cursos del grado profesional). "El contenido básico al que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Graduado y Graduada, que se referirá a las competencias, materias y sus descriptores, contenidos y número de créditos correspondientes" (Real Decreto 1614/2009, p.89747).</p>
<p>-Posibilidad de ofertar un curso preparatorio.</p> <p>-Posibilidad de ofertar enseñanzas no profesionales: "Se autoriza a los Conservatorios para establecer junto a la enseñanza profesional, destinada a la formación de quienes aspiran a hacer de la Música su profesión habitual, una sección de enseñanza no profesional (...) Asimismo se regula la organización de cursillos especiales de extensión de las enseñanzas y cursos preliminares de Canto coral, encaminado a despertar desde la niñez el interés por la Música". Decreto 2618/1966, p.13382).</p>	<p>-Creación de centros integrados "Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música y las de régimen general a través de la creación de centros integrados y de la coordinación en la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudio" (Real Decreto 756/1992, p.29784).</p> <p>-Posibilidad de cursar estudios musicales en escuelas específicas "podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional" (Ley Orgánica 1/1990, p.28934).</p>	<p>-Correspondencia entre enseñanzas profesionales de música y de educación secundaria (convalidación materias).</p>
<p>-Diploma elemental, diploma profesional de instrumentista o cantante.</p> <p>-Título de Profesor y Título de Profesor Superior.</p> <p>-Se establecen los requisitos para la obtención de los diferentes diplomas y títulos.</p>	<p>-Grado Elemental: certificado acreditativo.</p> <p>-Grado Medio: título profesional.</p> <p>-Título Superior de Música ("equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario". Real Decreto 617/1995, p.2).</p>	<p>-Título de Graduado/a en Música, especialidad correspondiente (Real Decreto 1614/2009, p.89747). Modificado por el Real Decreto 21/2015 que establece el Título Superior de Música, especialidad correspondiente. "Los centros de enseñanzas artísticas superiores a los que se refiere el artículo 58.3 de la Ley Orgánica, de 3 de mayo, podrán ofertar enseñanzas conducentes al Título Superior de Enseñanzas Artísticas y de Máster" (Real Decreto 21/2015, p.10320).</p> <p>-Título de Máster en Enseñanzas Artísticas (Real Decreto</p>

		1614/2009, p.89747). “Los títulos a los que se refiere el presente real decreto serán equivalentes, a todos los efectos, a los correspondientes títulos universitarios de Grado y Máster” (Real Decreto 1614/2009, p.89751).
-Matrícula oficial y libre. -Calificación mensual: de 0 a 10. -Notas: Suspenso, Aprobado, Notable y Sobresaliente. Matrícula de Honor.	-Evaluación del aprendizaje del alumnado, procesos y propia práctica docente.	-Calificación numérica 1 a 10 (Profesional). -Calificación cualitativa: 0-4,9 Suspenso, 5-6,9 Aprobado, 7-8,9 Notable, 9-10 Sobresaliente. Matrícula de Honor. (Superior).
		-Fomento de programas de investigación “los centros de enseñanzas artísticas superiores fomentarán, mediante los procedimientos que las Administraciones educativas establezcan, programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que le son propias” (Real Decreto 1614/2009, p.89751). “Las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología” (Real Decreto 631/2010, p.48482). -Posibilidad de participar en programas de movilidad (alumnado y profesorado). -Posibilidad de convenios con otras instituciones.
-Profesorado: Catedráticos, Profesores especiales y Profesores auxiliares. Concurso-oposición (excepcionalmente nombramientos por méritos relevantes).	-Profesorado: Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas; y Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas El cuerpo de Profesores auxiliares y especiales, respectivamente, se integran en los cuerpos mencionados anteriormente (Ley Orgánica 1/1990, p.28939).	

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 presentamos los cambios acaecidos en los grados elementales y medio/profesional de los tres planes, con respecto a la duración de los estudios, la estructuración por cursos, las asignaturas y especialidades. Algunos aspectos a destacar son:

- A partir de los estudios LOGSE se equipara la duración de los estudios instrumentales (4 cursos para el Grado Elemental, 6 cursos para el Grado Medio/Profesional, y dependiendo de la especialidad, 4-5 cursos para el Grado Superior).

Así, la nueva estructura del grado elemental y medio, amplía, en su totalidad, la duración de este período de estudios en relación con el sistema anterior y permite, en primer lugar, una nueva organización de los contenidos desde el comienzo del grado elemental que asegura la mejor adaptación de los mismos al proceso psicoevolutivo de los alumnos y posibilita un desarrollo más gradual del conocimiento del lenguaje y de la práctica instrumental. En segundo término, el conjunto de especialidades instrumentales y asignaturas que se establecen en cada grado, pretende un equilibrio entre el conocimiento teórico, el desarrollo de las destrezas instrumentales y la aprehensión de los principios estéticos que determinan el fenómeno artístico-musical. En tercer lugar, la nueva ordenación académica se caracteriza por un notable incremento de la actividad de conjunto en la que destacan: La Música de Cámara, como práctica imprescindible en la formación de todo músico; la Orquesta, como agrupación básica en el futuro ejercicio profesional de sus componentes, y el Coro, como instrumento colectivo que permite a las especialidades Instrumentales ajenas a la plantilla orquestal, adquirir los conocimientos propios de la interpretación musical de grupo. (Real Decreto 756/1992, p. 29782)

- Es interesante notar que en el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música no se incluye la palabra ‘conservatorio’. Se hace referencia a centros y a las Administraciones educativas. Nos consta que la LOGSE al establecer tantos requisitos para la implantación del grado elemental buscaba que las comunidades autónomas impartieran las enseñanzas equivalentes en las escuelas de música, donde la mayoría de la población se formaría instrumentalmente. Esto no sucedió en la práctica salvo en Cataluña. Se plantea la pregunta de si la LOE mediante esta desregularización busca promover la supresión de las enseñanzas en los conservatorios públicos.
- También a partir de la LOGSE se cambia la nomenclatura de algunas materias (como, por ejemplo, ‘Solfeo’ que pasa a denominarse ‘Lenguaje Musical’) y, a partir de la LOE, se sustituye el Grado Medio por Grado Profesional.
- En el plan LOE se establecen tres itinerarios para el último ciclo del grado profesional: interpretación, pedagogía y musicología. En él se pueden cursar dos asignaturas optativas (que se denominan ‘optativa’ e ‘itinerario’) ofertadas libremente por cada centro entre las cuales se pueden incluir fácilmente aquellas relacionadas con la educación somática y corporal.
- A partir de la LOE se potencia la práctica musical en grupo incluyendo, además de Orquesta, Banda o Coro y Música de Cámara, la materia de ‘Conjunto’ para todas las especialidades salvo Canto.

Tabla 4. Diferencias entre los planes de estudio de música de Grado Elemental y Grado Medio/Profesional

Plan 66	LOGSE	LOE
Conservatorios Profesionales (incluyen Grados Elemental y Medio).	Centros especializados de Enseñanza Musical reglada.	
Grado Elemental: para iniciar estudios se debe tener 8 años y cursar la primaria o enseñanza media.	Grado Elemental: los criterios de acceso serán establecidos por las Administraciones educativas. Cuatro años de duración.	Cada comunidad autónoma desarrolló la Ley. No hay un Real Decreto del Estado para el grado elemental.
<p>-Instrumentos:</p> <p>a) 1º a 4º Curso: Piano, violín y violonchelo.</p> <p>b) 1º a 3º: Arpa, guitarra, vihuela, viola, contrabajo, flauta, oboe, clarinete, fagot, saxofón, trompa, trompeta, tuba, canto, instrumentos de púa.</p> <p>c) 1º: Instrumentos de membranas, láminas, fuelles manuales y similares, acordeón</p> <p>-1º a 4º Curso: Solfeo y Teoría de la Música.</p> <p>-1º Curso: Conjunto Coral.</p>	<p>-Instrumentos:</p> <p>Se presentan por orden alfabético: Acordeón, arpa, clarinete, clave, contrabajo, fagot, flauta travesera, flauta de pico, guitarra, instrumentos de púa, oboe, percusión, piano, saxofón, trompa, trompeta, trombón, tuba, viola, viola da gamba, violín, violonchelo.</p> <p>Se diferencia entre:</p> <p>a) Asignaturas obligatorias: 1º a 4º Curso: instrumento (120h) y Lenguaje musical (120h).</p> <p>b) Asignaturas ofertadas por cada Administración educativa.</p>	
<p>Grado Medio: para cursar el grado medio se debe tener 13 años, tener aprobado el grado elemental y cursar la primaria o enseñanza media.</p> <p>-5º Curso: Solfeo y Teoría de la Música.</p> <p>-2º Curso: Conjunto Coral.</p> <p>-1º y 2º Curso: Conjunto Instrumental.</p> <p>-Instrumentos:</p> <p>a) 5º a 8º Curso: Piano, violín y violonchelo.</p> <p>b) 4º a 6º Curso: Arpa, guitarra, vihuela, viola, contrabajo, flauta, oboe, clarinete, fagot, saxofón, trompa, trompeta, tuba, canto, instrumentos de púa.</p> <p>c) 2º a 3º Curso: Instrumentos de membranas, láminas, fuelles manuales y similares.</p> <p>d) 1º a 3º Curso: Clavicembalo.</p> <p>e) 1º a 5º Curso: Órgano.</p> <p>f) 1º a 3º Curso: Armonio.</p> <p>-1º a 4º Curso: Armonía y Melodía acompañada.</p> <p>-1º y 2º Curso: Contrapunto.</p>	<p>Grado Medio: tres ciclos de dos cursos cada uno.</p> <p>Prueba específica de acceso.</p> <p>Se diferencia entre:</p> <p>a) Asignaturas obligatorias: comunes y propias de la especialidad:</p> <p>-Comunes: Instrumento (180h-6 cursos); Lenguaje musical (120h-2 cursos), Armonía (120h-2 cursos) y Música de Cámara (120h-4 cursos).</p> <p>-Propias: Orquesta (360h-6 cursos: arpa, clarinete, contrabajo, fagot, flauta travesera, oboe, percusión, saxofón, trompa, trompeta, trombón, tuba, viola, violín y violonchelo) y Coro (90h-2 cursos: acordeón, canto, clave, flauta de pico, guitarra, instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco, Instrumentos de púa, órgano, piano y viola da gamba).</p> <p>b) Asignaturas ofertadas por cada Administración educativa.</p>	<p>Grado Profesional: seis cursos de duración.</p> <p>Prueba específica de acceso.</p> <p>Se diferencia entre:</p> <p>a) Asignaturas comunes: Instrumento* o voz (180h-6 cursos); Lenguaje Musical (120h-2 cursos); Armonía (120h-2 cursos).</p> <p>b) Asignaturas propias de la especialidad: Música de cámara (acordeón, arpa, canto, clarinete, clave, contrabajo, fagot, flauta de pico, flauta travesera, guitarra, instrumentos de cuerda pulsada de Renacimiento y Barroco, Instrumentos de púa, oboe, órgano, percusión, piano, saxofón, trombón, trompa, trompeta, tuba, viola, viola da gamba, violín y violonchelo); Orquesta (arpa, clarinete, contrabajo, fagot, flauta travesera, oboe, percusión, saxofón, trombón, trompa, tuba, viola, violín y violonchelo); Banda (clarinete, contrabajo, fagot, flauta travesera, oboe, percusión, saxofón, trombón, trompa, trompeta, tuba); Conjunto (acordeón, arpa, bajo</p>

<p>-1º Curso: Fuga.</p> <p>-Curso analítico-teórico de Formas Musicales.</p> <p>-1º y 2º Curso: Composición e Instrumentación.</p> <p>-1º y 2º Curso: Música de Cámara.</p> <p>-Un curso o dos cursillos: Elementos de Acústica.</p> <p>-1º y 2º Curso: Estética, Historia de la Música, Historia de la Cultura y del Arte.</p> <p>-1º Curso: Folklore.</p> <p>-1º a 3º Curso: Repentización instrumental, transposición instrumental y acompañamiento.</p>		<p>eléctrico, canto flamenco, clave, dulzaina, flabiol i tamborí, flauta de pico, gaita, guitarra, guitarra eléctrica, guitarra flamenca, instrumentos de cuerda pulsada de Renacimiento y Barroco, Instrumentos de púa, órgano, percusión, piano, saxofón, tenora, tible, txistu, viola da gamba); Coro (acordeón, bajo eléctrico, canto flamenco, canto, clave, dulzaina, flabiol y tamborí, flauta de pico, gaita, guitarra, guitarra eléctrica, guitarra flamenca, instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco, Instrumentos de púa, órgano, piano, tenora, tible, txistu y viola da gamba); e, Idiomas aplicados al canto (canto).</p> <p>c) Asignaturas ofertadas por las Administraciones educativas.</p> <p>*Además de los Instrumentos ya ofertados se incluye: bajo eléctrico, canto flamenco, dulzaina, flabiol i tamborí, gaita, guitarra eléctrica, guitarra flamenca, tenora, tible, txistu.</p>
---	--	--

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 -que incluye las principales diferencias entre el grado superior de los tres últimos planes de estudio de conservatorio- lo primero que llama la atención fácilmente comprobable es el aumento, en cada plan de estudios, primero de las especialidades instrumentales y luego de las carreras que son posibles cursar.

Tabla 5. Diferencias entre los planes de estudio de música del Grado Superior

Plan 66	LOGSE	LOE
<p>Conservatorios Superiores</p> <p>Grado Superior (para cursar el grado superior se debe tener 16 años, tener aprobado los estudios para el título de profesor).</p>	<p>Conservatorios Superiores</p> <p>Grado Superior: comprende un sólo ciclo de cuatro cursos (salvo Composición, Dirección de Coro y Dirección de Orquesta que podrá ser de cinco cursos).</p>	<p>Centros de enseñanzas artísticas superiores</p> <p>Enseñanzas artísticas superiores: 1r Ciclo: Grado (duración 4 cursos académicos); 2º Ciclo: Máster; y, 3r Ciclo: Doctorado.</p>
<p>-Instrumentos:</p> <p>a) 9º y 10º Curso: Piano, violín y violonchelo.</p> <p>b) 7º y 8º Curso: Arpa, guitarra, vihuela, viola, contrabajo, flauta, oboe, clarinete, fagot, saxofón, trompa, trompeta, tuba, canto, instrumentos de</p>	<p>-Instrumentos: se amplía la oferta y se añaden los Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco, Viola da Gamba, Instrumentos de Música Antigua, Instrumentos de la Música tradicional y popular.</p> <p>-Se incorporan otras especialidades: Jazz, Flamenco,</p>	<p>-Especialidades: Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y Gestión, y Sonología (Art. 4.2, Real Decreto 631/2010, p.48482).</p> <p>Se diferencia entre formación básica (mínimo 24 créditos) y formación específica (mínimo 102 créditos). Se añade el trabajo fin de grado (mínimo 6 créditos). La</p>

<p>púa.</p> <p>c) 4º y 5º Curso: Instrumentos de membranas, láminas, fuelles manuales y similares.</p> <p>d) 4º a 5º Curso: Clavicembalo.</p> <p>e) 6º a 7º Curso: Órgano.</p> <p>f) 4º a 5º Curso: Armonio.</p> <p>-3º y 4º Curso: Música de Cámara.</p> <p>-3º y 4º Curso: Composición e Instrumentación.</p> <p>-1º a 3º Curso: Dirección de Orquesta y de Coros.</p> <p>-1º a 3º Curso: Musicología (Musicología, Folklore. 1º Curso: Gregoriano, Rítmica y Paleografía).</p> <p>-Un curso o dos cursillos: Pedagogía Musical.</p> <p>-1º y 2º Curso: Prácticas de Profesorado.</p>	<p>Etnomusicología.</p> <p>-Se diferencia según perfil profesional (Opciones en Pedagogía: Pedagogía del lenguaje y la educación musical; y, Pedagogía del canto y de las especialidades instrumentales; Flamenco: Guitarra flamenca o Flamencología).</p> <p>-Posibilidad de organizar cada materia en una o varias asignaturas.</p> <p>-Piano: Piano (180h) Análisis (180h) Coro (90) Historia de la música (90h) Improvisación y acompañamiento (90h) Música de Cámara (120h)</p> <p>Según instrumento hay otras materias: Piano complementario (45h) Música de Cámara/conjunto/orquesta (360h) etc.</p>	<p>Administración educativa establece el plan de estudios.</p> <p>-Formación básica: Cultura, pensamiento e historia (mínimo 12 ECTS) y Lenguajes y técnica de la música (mínimo 12 ECTS).</p> <p>-Materias obligatorias de la especialidad (varían según especialidad). Interpretación: Instrumento/Voz (mínimo 66 ECTS), Formación instrumental complementaria (mínimo 24 ECTS), Música de conjunto (mínimo 12 ECTS).</p> <p>-Se establece que cada materia del real decreto se organice en una o varias asignaturas y se complete el plan de estudios con otras asignaturas.</p> <p>-Posibilidad de ofertar asignaturas optativas.</p>
<p>-Examen de ingreso al Grado Superior salvo el alumnado que haya obtenido sobresaliente en el último curso.</p>	<p>-Examen ingreso: prueba específica, estar en posesión del título de Bachiller y tener aprobado el tercer ciclo del grado medio. O, en su defecto, superar una prueba específica.</p>	<p>-Prueba específica de acceso, estar en posesión del título de Bachiller o, en su defecto, superar una prueba específica.</p> <p>Grado Superior: en caso de posesión del título profesional de música, se tendrá en cuenta la nota media del expediente (hasta un máximo del 50% que será fijado por la Administración educativa correspondiente) en la prueba de acceso.</p>

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, otras particularidades observables son las siguientes:

- La LOE regula las enseñanzas a nivel estatal pero no será hasta tres años después que se promulgue el Real Decreto que regule las enseñanzas artísticas superiores continuando, por tanto, con la organización propuesta en la LOGSE en este nivel educativo.
- A partir de la LOE surgen nuevas especialidades como Sonología y Producción y Gestión y la posibilidad de que sean las propias Administraciones educativas quienes soliciten la creación de nuevas especialidades. Se mantiene la especialidad de Composición, se unifican las especialidades instrumentales bajo la denominación de Interpretación, se unifican las opciones de Pedagogía del Lenguaje y Educación Musical y Pedagogía del Canto e Instrumentos en una única denominada Pedagogía, la especialidad de Dirección incluye las antiguas especialidades de Dirección de Coro y de Orquesta y Musicología

integra las antiguas especialidades de Musicología, Etnomusicología y Flamencología (Real Decreto 631/2010),

- Es con la LOE que se comienza a hablar sobre calidad y evaluación de los títulos superiores afectando también a las enseñanzas superiores de música.

Las Administraciones educativas impulsarán sistemas y procedimientos de evaluación periódica de la calidad de estas enseñanzas. Los criterios básicos de referencia serán los definidos y regulados en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, los órganos de evaluación que las Administraciones educativas determinen, en el ámbito de sus competencias, diseñarán y ejecutarán en colaboración con los Centros de enseñanzas artísticas superiores los planes de evaluación correspondientes. (Real Decreto 1614/2009, p. 89751)

- A partir de la LOE se incluye la realización de un trabajo fin de grado.
- Son las enseñanzas musicales superiores las únicas que exigen la realización de una prueba de acceso para cursar una segunda carrera aun teniendo aprobada una especialidad. No se contempla el acceso directo.

Como podemos comprobar, al igual que en la Enseñanza General, los últimos 30 años han sido una época de grandes cambios. Sin embargo, pareciera que sucede lo mismo que en ella, es decir, los cambios no llegan a asentarse y se promulga una nueva ley que regula los estudios musicales antes de que se asiente la anterior. Cabe preguntarse si no sería más beneficioso, la realización de ajustes puntuales y precisos que nuevos ordenamientos tan seguidos.

3.3 EL PERFIL DEL PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA MUSICAL PROFESIONAL

Como hemos visto en el apartado 2.2., las categorías de profesorado de los conservatorios españoles han ido cambiando con las diferentes referencias legislativas. Realizamos, a continuación, un breve recorrido para revisar estos cambios según los recoge Sarget Ros (2002).

- Real Decreto de 16 de Junio de 1905
En él se establecen los dos cuerpos a los que pertenecerá el profesorado de los Conservatorios oficiales no estatales, el cuerpo de profesores numerarios y el de auxiliares. Este último, que se crea por primera vez, durará hasta la sanción de la LOGSE (1990), a partir de cuya sanción se integra en el cuerpo de profesores de Música y Artes Escénicas.
- Real Decreto de 25 de Agosto de 1917
En él se establecen dos clases de profesores para el Real conservatorio de Música y Declamación, numerarios y supernumerarios, de los cuales solo se prolongará en el tiempo el primer cuerpo. Se contempla por primera vez la posibilidad de contar con profesores interinos para sustituciones, para los casos en que no puedan ser cubiertas por profesores numerarios.

- El Decreto de 15 de junio de 1942 diferencia, en su artículo noveno, los cuerpos de Catedráticos numerarios, Profesores especiales y Auxiliares numerarios e incluye una cuarta categoría formada por profesores encargados de curso que tendrán a su cargo cursos breves de ampliación y perfeccionamiento. Estos profesores pueden compatibilizar su trabajo docente con otros cargos oficiales. En la realidad serán muy escasos.
- Con el Decreto 2618/1966 no se producen cambios en los cuerpos existentes pero en el artículo treinta y uno se hace referencia al Profesorado de los Conservatorios no estatales cuyo régimen jurídico “será el propio de la Entidad de que dependan salvo las especialidades que se establecen en el artículo segundo de este Decreto para la concesión y mantenimiento de validez académica oficial de sus enseñanzas” (p. 13386).
- El artículo 14 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo establece los cuerpos docentes que se encargarán de impartir las enseñanzas de música y artes escénicas diferenciando entre el *Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas* y el de *Catedráticos de Música y Artes Escénicas* e integrando en el primer caso a los Profesores auxiliares y en el segundo, a los profesores especiales y catedráticos. Pero además esta Ley Orgánica

Reconoce la posibilidad de que las Administraciones competentes contraten, para impartir determinadas áreas o materias de las enseñanzas de Música y Artes Escénicas, a *profesores especialistas*. En el caso de las enseñanzas superiores se podrá contratar eventual o permanentemente, a *especialistas de nacionalidad extranjera*. Igualmente, para estas enseñanzas de carácter superior el Gobierno establecerá la figura del *profesor emérito*. (Sarget Ros, 2002, p. 166)

Por otra parte, también se establece en el artículo 39.2 que el profesorado deberá “estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan” (Ley Orgánica 1/1990, p. 28934).

- El art. 91 al 99 de la Ley Orgánica 2/2006 establece las funciones de los profesores, la titulación exigida y la Disposición adicional séptima de la Ley Orgánica 2/2006 establece los diferentes cuerpos docentes, entre los que se menciona el Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas y el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas.

Sean o no catedráticos, todos los profesores de piano en esta profesión se caracterizan por desarrollar una doble faceta: la de docente y la de intérprete o así debería de ser. Según el trabajo de Vicente y Aróstegui (2003)

En opinión del alumnado y profesorado entrevistado, las expectativas laborales de los titulados de grado superior de música son básicamente dos: la interpretación y la docencia. De la primera decir que dedicarse a la ejecución instrumental, probablemente como músico en una orquesta o banda, tal vez como solista o como miembro de una agrupación de cámara, es la opción laboral preferida por

quienes cursan estudios en especialidades instrumentales, a ser posible como actividad principal, en su defecto como actividad complementaria a otra que garantice la estabilidad económica. En cuanto a la docencia, es la enseñanza en conservatorios la primera que se vislumbra, después la educación secundaria. La opción docente es la preferida por quienes estudian especialidades teóricas, y como segunda alternativa quienes estudian alguna titulación instrumental. (p. 11)

En esta misma línea Mills (2006) también señala que buena parte del estudiantado egresado de los conservatorios expresa que cuenta ya con una incipiente experiencia pedagógica instrumental. Según recoge la autora, esperan y desean incluir la Enseñanza Instrumental en su carrera y comprometerse con ella, ya que consideran que la formación como profesores mejoraría su interpretación.

En este apartado, no podemos dejar de mencionar una incongruencia que bien apunta Vilar Torrens (2008)

Los conservatorios imparten unas enseñanzas conducentes a la obtención de unos títulos que no siempre se piden para el ejercicio profesional, fuera del mundo de la educación. Orquestas sufragadas con dinero de administraciones que invierten fuertes sumas de dinero en sus conservatorios no piden estas titulaciones para contratar a sus músicos. Sin entrar en lo acertado o no de esta medida, sí cabe señalar las contradicciones que esto entraña. Me pregunto sobre qué profesiones musicales deseamos, como ciudadanos, que las administraciones ejerzan este control. (p. 348)

Es necesario destacar que es en los primeros años laborales cuando se configuran los aspectos básicos de la identidad profesional del docente. El interés por el desarrollo profesional del profesorado novel y los programas de formación del profesorado han sido un objeto de estudio profundo, al mismo tiempo que ha generado líneas de investigación consolidadas. Sin embargo no ha ocurrido lo mismo con las problemáticas del profesorado de música, que parecen suscitar poco interés. Tal como apunta Díaz Mohedo (2015) “no parecen ser una prioridad para la investigación musical. Es difícil encontrar trabajos que estudien cómo afrontan los músicos la dedicación profesional a la enseñanza” (p. 2).

En la investigación realizada por Fernández Morante (2011), en la que han participado profesores de conservatorio de la provincia de Valencia, se intuye que puede ser un colectivo propenso al *burnout*

Así pues, en el panorama de la enseñanza musical se maneja una materia con un alto componente técnico y con un alto nivel de auto-exigencia en el profesorado y en el alumnado, combinado con un sin fin de limitaciones. Todos estos elementos hacen que el profesor de música sea sensible al fenómeno del burnout, puesto que, pese a los nuevos planes de estudio y a la exigencia de múltiples documentos actualizados al profesorado (programaciones, criterios de evaluación, memorias anuales) sigue existiendo una indefinición de rol importante (Scheib, 2003) que convierte casi cualquier medida para mejorar el sistema en burocracia sin sentido para el docente, aumentando progresivamente las motivaciones extrínsecas al trabajo y disminuyendo las intrínsecas, en un ciclo que resulta complicado detener. (Fernández Morante, 2011, pp. 32-33)

Sin embargo, la investigación confirma que no es así, que el nivel de burnout es reducido:

En definitiva, los resultados obtenidos en este trabajo coinciden con los obtenidos por McLain (2005) con una amplia muestra de profesores en el contexto estadounidense, en que constata reducidos niveles de burnout en el profesorado de música caracterizado por puntuaciones elevadas en Realización Personal, moderadas en Agotamiento Emocional y bajas en Despersonalización. Aunque, también conviene recordar en este punto, que otros trabajos con muestras mucho más reducidas de profesorado de enseñanzas obligatorias, apuntan que los profesores de música presentan niveles superiores de burnout frente a los profesores de matemáticas (Hodge, Jupp y Taylor, 1994) o que un 40% del profesorado de música percibe que sufre burnout aduciendo como factor fundamental la falta de apoyo administrativo (Mancini, 2008). (Fernández Morante, 2011, p. 348)

En esta línea pero referido a los maestros especialistas de música, Gillanders (2011) señala que “las investigaciones también demuestran que -en general- los maestros están contentos con su profesión y demuestran una mayor satisfacción que individuos en otras profesiones” (p.56).

Creemos al igual que Castillo Martínez (2007) que “es indudable que el profesor ocupa un papel destacado e imprescindible para transformar la educación, con lo cual, todo programa o proyecto educativo dependerá en última instancia de la actitud del docente” (p.12). Es tal vez esta gran exigencia la que hace necesario que “un verdadero pedagogo tiene que ser al mismo tiempo psicólogo, fisiólogo y artista”, tal como afirmó el gran Jaques-Dalcroze (2000, p. 102).

3.4 LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA PIANÍSTICA Y LA CONCIENCIA CORPORAL

Como hemos expuesto anteriormente, el campo de la Pedagogía Pianística está altamente polarizado entre posiciones muchas veces encontradas. A continuación expondremos el estado de la investigación pedagógica-musical relacionada con la educación somática, con el fin de obtener una imagen clarificadora de la situación. En primer lugar abordaremos los estudios llevados a cabo en España para continuar con los trabajos realizados en otros países europeos, Estados Unidos y Canadá.

En su artículo sobre las temáticas de las tesis doctorales de música en el período 1978-2011, Oriol de Alarcón (2012) presenta una tabla con un listado de las tesis relacionadas con la música, realizadas en España. Según este trabajo, las tesis que llevan en su título la palabra ‘piano’ abarcan cuatro aspectos musicológicos:

- Estudios referidos a la obra pianística de compositores españoles: *El piano y su música en el siglo XIX en España* (1989); *El piano romántico español* (1998); *La repetición motivo-temática como principio formal de la obra de piano solo de Manuel de Falla* (1999); *La obra pianística de Amando Blanquer* (2004); *Isaac Albéniz: la armonía en las composiciones de madurez para piano solo como síntesis de procesos formales y modales* (2004); *Análisis musical de la obra para piano de Vicente Asencio* (2005); *Joaquín Turina (1882-1949). Aportaciones al modernismo musical español. Su obra para piano* (2005); *La música para piano de Joan María Thomas (1896-1966)* (2006); *La obra pianística de Antón García Abril: un paradigma de comunicación musical* (2009); *La música para tecla en España durante el último tercio del siglo XVIII: edición crítica de la obra de Joaquín Beltrán y Basilui Sesé* (2010).

- Estudios referidos a la obra pianística de compositores extranjeros: *Aproximación al lenguaje Oliver Messiaen: análisis de la obra para piano Vingt regards sur l'enfant Jésus* (2004); *Oliver Messiaen: análisis de "poemes pour mi", para canto y piano* (2007); *La música argentina para piano del neoclasicismo al neoexpresionismo, simbología y neomitologismo* (2001).
- Revisión de manuscritos o catalogación de partituras: *Literatura para piano conservada en Cataluña: la biblioteca de Anselmo González del Valle y González de Carvajal ("La Habana, 1852, Oviedo, 1911), del departamento de musicología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (2006); *La canción para voz y piano entre 1870 y 1939 en el País Vasco: catalogación y estudio* (2005).
- Estudios de diferentes aspectos relacionados con la práctica pianística: *El pianismo en la ciudad de Pelotas (Rs. Brasil) de 1918 a 1968: una lectura histórica, musicológica y antropológica* (2001); *La versión pianística. Defensa de la huella estético-estilística del pianista en su interpretación en función de sus habilidades, conocimiento y creatividad* (2004); *Improvisación pianística. Potencial de la creatividad e improvisación en el primer ciclo de grado medio de la titulación superior de piano. Propuesta metodológica* (2006).

En el apartado de Medicina del Arte se incluyen cuatro:

- *Demanda fisiológica en músicos profesionales* (2006); *Variables psicofísicas incluídas en la música y sus efectos en la ansiedad. Aplicaciones en el ámbito de la salud* (2009); *Actividad física, actividad musical y trastornos músculo-esqueléticos en estudiantes instrumentistas de conservatorio* (2009); *Caracterización y cuantificación de la influencia de la música como agente físico sobre el comportamiento de células madre neurales embrionarias en cultivo* (2010).

Oriol de Alarcón (2012) recoge la historia de las tesis musicales en España y las causa de su desarrollo

La primera tesis de música registrada en Teseo data del año 1978 (...) La primera tesis dedicada a la enseñanza y aprendizaje de la música corresponde al año 1981 (...) las tesis doctorales sobre música son escasas hasta el año 1996, y muy poquitas las dedicadas a la enseñanza y aprendizaje de la música, período en que sólo se contabilizan 6 tesis en 19 años. Es a partir del año 1997 cuando se produce un salto cuantitativo importante, llegando a su más alta cima en el año 2003 en que se leyeron 65 tesis, 11 de las cuales fueron sobre enseñanza y aprendizaje de la música.

El motivo de este avance significativo en el año 1997 hay que buscarlo, como hemos expuesto al principio, en la creación de las Licenciaturas de Historia y Ciencias de la Música en distintas universidades y el acceso de los títulos superiores de Conservatorio a través del Real Decreto 1542/1994 de 8 de julio (BOE de 9 de agosto), en el que se establecen las equivalencias de los títulos de música a todos los efectos al de Licenciado Universitario, lo que permitió a partir de esa fecha a los músicos que habían realizado estudios superiores en conservatorios cursar estudios de tercer ciclo y realizar tesis doctorales. (p. 64)

En general, observa un efecto positivo de este desarrollo investigador, ya que además de las tesis realizadas, se publican libros, artículos de difusión nacional e internacional, se realizan proyectos de investigación, amén de la organización de eventos de puesta en común de los avances realizados, propiciando un movimiento en torno a la investigación del aprendizaje musical y su pedagogía (Oriol de Alarcón, 2012).

En su momento, Gillanders y Martínez (2005) habían encontrado que

La información aportada por este estudio revela que no existen grandes líneas en la investigación musical. En su lugar, la mayor parte de las tesis se centran en temas cerrados y acotados. Se observa una ausencia de investigaciones relacionadas con la pedagogía instrumental. (p. 92)

Podemos afirmar que en la actualidad hay un avance importante en este campo, poco a poco se van consolidando diferentes líneas de investigación aunque falta todavía mucho camino por recorrer. ¿Qué pasa con las investigaciones en el área que nos ocupa? Hemos realizado una búsqueda de tesis doctorales en las siguientes bases de datos: TESEO, TDR, DART-Europe E-theses Portal, Open Access Theses and Dissertations, EthOS e-theses online service, ProQuest Dissertation Express, NDLTD con las palabras claves (español e inglés): Alexander, Eutonía, Feldenkrais, técnica pianística, literatura pianística, piano, músicos, técnica corporal, Somatics y conservatorio. En algunos casos las tesis españolas no estaban en TESEO por lo que se tuvo que acceder al repositorio institucional de las universidades implicadas. Las tesis relacionadas con la enseñanza del piano, la técnica pianística y la conciencia corporal que podemos enumerar, completando las del trabajo anterior, son las siguientes (no incluimos las tesis de corte musicológico):

Tabla 6. Tesis leídas relacionadas con la enseñanza del piano, la técnica pianística y/o la conciencia corporal

Año de lectura	Universidad y Departamento	Autor/a, fecha de lectura y título de la tesis
2006	UNED Didáctica, organización escolar y didácticas especiales	Antonio Tolmos Tena (Fecha de lectura: 30/05/2006) <i>Improvisación pianística. Potencial de la creatividad e improvisación en el primer ciclo de grado medio de la titulación superior de Piano. Propuesta metodológica.</i>
	VALENCIA Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal	Miguel Álvarez Argudo (Fecha de lectura: 07/11/2006) <i>Aspectos pedagógicos de la obra para Piano de los compositores de la comunidad valenciana.</i>
2007	POLITÉCNICA DE VALENCIA	Victoria Eugenia Alemany Ferrer (Fecha de lectura: 09/07/2007) <i>Metodología de la técnica pianística y su pedagogía en Valencia, 1879-1916.</i>
	AUTÓNOMA DE MADRID Departamento de Música	Amanda Judith Alba González (Fecha de lectura: 25/10/2007) <i>Escuela Magistral de la Virtuositad Pianística Moderna de Alberto Jonás y sus ejercicios técnicos originales: convergencia de la ejecución pianística y el estudio teórico de la técnica.</i>
2009	AUTÓNOMA DE MADRID Psicología básica	Alfredo Bautista Arellano (Fecha de lectura: 11/09/2009) <i>Concepciones de profesores y alumnos de Piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales</i>
	GRANADA	Rocío Lorenzo Martín (Fecha de lectura: 17/12/2009)

	Didáctica y organización escolar	<i>Los contenidos de la educación pianística en los conservatorios de música: Una propuesta integrada.</i>
2010	VIGO Didácticas especiales	Isabel Pilar Gil Llorens (Fecha de lectura: 06/07/2010) <i>El piano entre bastidores. La enseñanza del piano en el Conservatorio Superior de Música de Vigo.</i>
2012	AUTÓNOMA DE MADRID Música	Marisa Ponce Vera (Fecha de lectura: 05/11/2012) <i>Iniciación al Piano. La metacognición en el sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectura al Piano.</i>
2013	PALMAS DE GRAN CANARIA Didácticas especiales	Oliver Curbelo González (Fecha de lectura: 12/12/2013) <i>Estudios de la enseñanza del pedal de resonancia del Piano a través del análisis de las obras pedagógicas. Diseño de una propuesta metodológica para su enseñanza.</i>
2014	GRANADA Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal	Miriam Herrera Cedillo (Fecha de lectura: 14/07/2014) <i>Valoración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en la adquisición de la memoria musical en estudiantes de Piano.</i>
	OVIEDO Historia del Arte y musicología	Rosa María García Barcia (Fecha de lectura: 25/06/2014) <i>Seymour Fink y Gyorgy Sandor. Dos enfoques distintos para el dominio de los problemas técnicos de la literatura pianística en la última década del s. XX.</i>
2015	CATÓLICA DE VALENCIA San Vicente Mártir Escuela de Doctorado	Jorge Luis Moltó Doncel (Fecha de lectura: 16/02/2015) <i>El análisis del intérprete: un modelo para la investigación artística en la enseñanza superior de Piano.</i>
	VALENCIA Facultad de Filosofía y CC. de la Educación	Jordi Nogués Escrivà (Fecha de lectura: 09/03/2015) <i>Interpretación y pedagogía musical. El caso de Perfecto García Chornet como concertista, profesor de piano y gestor cultural.</i>
	IE UNIVERSIDAD Segovia Ciencias de la comunicación	María Eugenia Lourdes García Vicente de Vera (Fecha de lectura: 18/12/2015) <i>La técnica Alexander como herramienta para mejorar el aprendizaje instrumental: una visión desde el alumnado del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.</i>
2016	EXTREMADURA Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal	Natali Plazibat Klatev (Fecha de lectura: 03/02/2016) <i>La educación de la postura corporal en los aprendizajes musicales.</i>
	POLITÉCNICA DE VALENCIA Escultura	Patricia Pérez Hernández (Fecha de lectura: 04/02/2016) <i>La transformación del timbre del Piano: desde su evolución mecánica hasta las técnicas extendidas, mediante elementos internos, externos y electrónicos</i>
	VALLADOLID Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal	Isis Pérez Villán (Fecha de lectura: 28/01/2016) <i>Análisis de los métodos de iniciación a la improvisación en el piano en el contexto educativo de las enseñanzas elementales.</i>
	ALICANTE Didáctica general y didácticas específicas	Antonio Ángel Guillén Box (Fecha de lectura: 01/02/2016) <i>Valoración de los profesores de piano sobre el D-learning en las enseñanzas profesionales de música.</i>
2017	AUTÓNOMA DE BARCELONA Arte y musicología	Estel Marín Cos (Fecha de lectura: 14/12/2017) <i>L'ensenyament del piano a Barcelona: 1850-1901.</i>
	AUTÓNOMA DE MADRID Filosofía y letras	Marta Torres del Rincón (Fecha de lectura: 25/04/2017) <i>La escuela anatómico-fisiológica de técnica pianística en</i>

		<i>Inglaterra y Alemania entre 1900 y 1939.</i>
2018	COMPLUTENSE DE MADRID	María Dolores Cisneros Sola (Fecha de lectura: 20/01/2018) <i>La obra para voz y piano de Manuel de Falla: contexto artístico-cultural, proceso creativo y primera recepción.</i>
2019	OVIEDO Historia del arte y musicología	Andrea García Alcantarilla (Fecha de lectura: 23/01/2019) <i>El repertorio español para trío con piano (1894-1936): Actores, análisis y proyección de un género.</i>
	VALENCIA Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal	Beatriz Corredor Blanco (Fecha de lectura: 11/06/2019) <i>Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los conservatorios profesionales de música de la comunidad valenciana.</i>

Fuente: elaboración propia.

A continuación presentamos los trabajos relacionados con las técnicas corporales, las lesiones de los músicos en general, la ansiedad escénica u otros aspectos psicológicos del intérprete o profesorado de instrumento:

Tabla 7. Tesis leídas relacionadas con lo corporal, las lesiones de los músicos, la ansiedad escénica u otros aspectos psicológicos

Año de lectura	Universidad y Departamento	Autor/a, fecha de lectura y título de la tesis
2001	BARCELONA Ciencias Fisiológicas II	Djalma Nunes Marques (Fecha de lectura: 09/07/2001) <i>Estrategias de prevención y tratamiento del síndrome por sobreuso en los músicos.</i>
2006	OVIEDO Biología Funcional	Claudia Josefa Iñesta Mena (Fecha de lectura: 28/09/2006) <i>Demanda fisiológica en músicos profesionales.</i>
2009	VALLADOLID Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal	Tomás Martín López (Fecha de lectura: 15/01/2009) <i>Estudio sobre las lesiones producidas por movimientos repetitivos en músicos de Castilla y León. Factores de riesgo y tratamiento mediante Osteopatía, Masoterapia y Crioterapia.</i>
	MÁLAGA Psicología básica, Psicobiología y Metodología de las ciencias del comportamiento	Jesús Alberto Castillo Barrios (Fecha de lectura: 21/03/2009) <i>Variables psicofísicas incluidas en la música y sus efectos en la ansiedad. Aplicaciones en el ámbito de la salud.</i>
	VIGO Didácticas especiales	Jorge Juan Viaño Santasmarinas (Fecha de lectura: 01/10/2009) <i>Actividad física, actividad musical y trastornos músculo-esqueléticos en estudiantes instrumentistas de conservatorio.</i>
2010	VALENCIA Psicología evolutiva y de la educación	Rafael García Martínez (Fecha de lectura: 27/10/2010) <i>Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical.</i>
2011	PALMAS DE GRAN CANARIA Educación física	Isamel Betancor Almeida (Fecha de lectura: 14/07/2011) <i>Hábitos de actividad física en músicos de orquestas sinfónicas profesionales: Un análisis empírico de ámbito internacional.</i>

	VALENCIA Psicología evolutiva y de la educación	Basilio Fernández Morante (Fecha de lectura: 23/02/2011) <i>Un análisis multidimensional del síndrome de Burnout en profesorado de conservatorios y enseñanza secundaria.</i>
2013	VIGO Didácticas especiales	Patricia Blanco Piñeiro (Fecha de lectura: 29/11/2013) <i>La calidad de la postura corporal durante la ejecución musical. Un estudio con alumnado del Conservatorio Superior de Vigo.</i>
	VIGO Didácticas especiales	María Josefa Torres Estarque (Fecha de lectura: 20/12/2013) <i>Factores provocadores de estrés en alumnos de conservatorio y bandas de música.</i>
	UNED Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales	Julia González Belmonte (Fecha de lectura: 17/06/2013) <i>La aplicación del método Dalcroze en las enseñanzas elementales del Conservatorio Profesional de Música 'Tomás de Torrejón y Velsasco' de Albacete. La rítmica vivencial en los conceptos del lenguaje musical.</i>
	GRANADA Fisioterapia	Marcela Linari Melfi <i>Influencia de la actividad ocupacional en instrumentistas musicales profesionales y la aparición de alteraciones músculo-esqueléticas.</i>
2014	ZARAGOZA Psicología y sociología	Francisco Javier Zarza Alzugaray (Fecha de lectura: 24/02/2014) <i>Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España.</i>
2015	A CORUÑA Psicología evolutiva y de la educación	Mateo Arnaiz Rodríguez (Fecha de lectura: 10/12/2015) <i>La interpretación musical y la ansiedad escénica: validación de un instrumento de diagnóstico y su aplicación en los estudiantes españoles de conservatorio superior de música.</i>
	COMPLUTENSE DE MADRID Expresión musical y corporal	Nora Liliana Pignatelli (Fecha de lectura: 25/11/2015) <i>La función pedagógica del profesor de piano en el grado superior ante el miedo escénico de los alumnos.</i>
	IE UNIVERSIDAD Ciencias de la Comunicación	María Eugenia Lourdes García Vicente de Vera (Fecha de lectura: 18/12/2015) <i>La técnica Alexander como herramienta para mejorar el aprendizaje instrumental: Una visión desde el alumnado del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid</i>
	MURCIA Historia del Arte	José Ballester Martínez (Fecha de lectura: 29/06/2015) <i>Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia.</i>
	VALENCIA Psicología básica	Guillermo Dalia Cirujeda (Fecha de lectura: 14/05/2015) <i>Musicorexia: La adicción de los músicos a la actividad musical. Un estudio sobre la personalidad del músico.</i>
2016	AUTÓNOMA DE BARCELONA Pedagogía aplicada	Luis García Vázquez (Fecha de lectura: 05/02/2016) <i>Aprendizaje cooperativo en los estudios superiores de música. Un estudio de caso en la asignatura formación corporal y comunicación.</i>
	AUTÓNOMA DE BARCELONA Ciencias de la educación	Fedra Borràs Julibert <i>Avaluació d'un programa de educació psicofísica per a flautistes.</i>

Fuente: elaboración propia.

Al elaborar esta relación de tesis, ha despertado nuestro interés los trabajos relacionados con lo corporal y la postura en la Enseñanza General. En la siguiente tabla, incluimos algunos ejemplos:

Tabla 8. Tesis leídas relacionadas con lo corporal y la postura en la Enseñanza General

Año de lectura	Universidad y Departamento	Autor/a, fecha de lectura y título de la tesis
1995	BARCELONA	Xavier Aguado Jodar (Fecha de lectura: 01/01/1995) <i>Educación postural de tareas cotidianas en la enseñanza primaria: una visión ergonómica.</i>
2006	VALENCIA Educación física y deportiva	Ángel Luis Fuentes Serrano (Fecha de lectura: 04/03/2006) <i>El valor pedagógico de la danza.</i>
	LÉRIDA Inef	Inma Canales Lacruz <i>Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal.</i>
2007	MURCIA Fisioterapia	Mariano Martínez González (Fecha de lectura: 15/02/2007) <i>Intervención en higiene postural y cuidado de la espalda en escolares. Evaluación y efecto.</i>
2008	SEVILLA Educación física y deporte	Yure Armengou Martín-Niclós (Fecha de lectura: 14/11/2008) <i>Incidencia del ejercicio y el mobiliario escolar en la actitud postural.</i>
2010	COMPLUTENSE DE MADRID Ciencias morfológicas I	Ana María Álvarez Mendes (Fecha de lectura: 20/01/2010) <i>Caracterización de los defectos posturales en escolares de 9 a 15 años de la Comunidad de Madrid. Análisis de factores implicados en la desestabilización postural.</i>
2011	MURCIA Fisioterapia	María Jesús Fernández Campos (Fecha de lectura: 01/10/2011) <i>Efecto de un programa de educación postural en educación física en Primaria: tres años de seguimiento.</i>
	OVIEDO Construcción e ingeniería de fabricación	Gustavo Adolfo Rosal López (Fecha de lectura: 09/12/2011) <i>Elaboración de metodología basada en la ergonomía de producto y ecodiseño aplicada al mobiliario escolar. Validación metodológica dle producto.</i>
	VIGO Didácticas especiales	María Emilia De Moura Alves (Fecha de lectura: 28/1/2011) <i>Avaliação da postura corporal na disciplina de educação física. Estudo de caracterização dos alunos do concelho de Penafiel-Distrito Porto, com idades entre os 10 e os 15 anos.</i>
	RAMON LLULL Psicología	Sandra Macrí <i>Palabra cuerpo y movimiento: un proceso de aprendizaje creativo en la escuela primaria. Estudio de caso.</i>
2012	RAMON LLULL Psicología	Orlando José Pereira Von Doellinger (Fecha de lectura: 25/04/2012) <i>Cuerpo e identidad. Estereotipos de género, estima corporal y sintomatología psiquiátrica en una población universitaria.</i>
2013	MURCIA Fisioterapia	Alicia del Carmen Martínez García (Fecha de lectura: 16/12/2013) <i>Efectos de un programa de educación postural sobre el morfotipo sagital del raquis, la extensibilidad de la musculatura isquiosural y psoas-iliaco y la resistencia muscular abdominal y lumbar en escolares de educación</i>

		<i>secundaria.</i>
	GRANADA Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal	Lorena Zaleta Morales (fecha de lectura: 10/12/2013) <i>Aplicación de un programa de ejercicio físico para mejorar la postura.</i>
	MURCIA Filosofía y lógica	José Turpín Saorín (Fecha de lectura: 26/04/2013) <i>Antropología del cuerpo, expresión de un tiempo (un análisis comparado-transcultural del cuerpo en adolescentes de 14-16 años)</i>
2014	SEVILLA Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico	Ana García Dantas (Fecha de lectura: 13/06/2014) <i>Factores que influyen en la satisfacción corporal del alumnado de conservatorios de danza.</i>
	HUELVA Educación física, música y artes plásticas	Manuel Villard Aijón (Fecha de lectura: 12/11/2014) <i>Percepciones del profesorado de secundaria sobre el papel de la expresión corporal en el currículum en Andalucía.</i>
	REY JUAN CARLOS Ciencias de la Comunicación	Helena Ferrari Schinca <i>Schinca, Teatro de Movimiento.</i>
2015	PAÍS VASCO Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal	David Muñoz Goikoetxea (Fecha de lectura: 16/06/2015) <i>Insatisfacción corporal y práctica de actividad física y deportiva en adolescentes de Gipuzkoa.</i>
	MÁLAGA Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal	Agustina Gómez Caravaca (Fecha de lectura: 12/09/2015) <i>Análisis de las variables emocionales en una intervención didáctica de expresión corporal con alumnado de educación primaria.</i>
2016	MURCIA Actividad física y deporte	Diego Montesinos Ayala (Fecha de lectura: 09/02/2016) <i>Efectos de un programa de expresión corporal (técnicas expresivas corporales) sobre la cantidad y calidad comunicativa en el alumnado de Bachillerato.</i>
	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA Psicología y sociología	Laura Ibáñez Hernández González (Fecha de lectura: 10/02/2016) <i>Influencia del estudio del violín y la viola en el desarrollo de asimetrías corporales en niños y adolescentes.</i>
	MURCIA Expresión plástica, musical y dinámica	Ariadna Díaz Pérez (Fecha de lectura: 16/12/2016) <i>Trastorno del desarrollo de la coordinación: programa de intervención a través de la música, la danza y la percusión corporal (Método BAPNE).</i>
2017	JAUME I DE CASTELLÓN Educación	Paloma Mora Goterris (Fecha de lectura: 12/07/2017) <i>Educación y formación corporal para alumnos de secundaria a través del área de música.</i>
	CÓRDOBA Educación	José Manuel Armada Crespo (Fecha de lectura: 27/07/2017) <i>La expresión corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria.</i>

Fuente: elaboración propia.

También existen varios trabajos relacionados con hábitos saludables, por lo general vinculados a la educación física, que incluimos en la siguiente tabla:

Tabla 9. Tesis leídas relacionadas con los hábitos saludables

Año de lectura	Universidad y Departamento	Autor/a, fecha de lectura y título de la tesis
1996	VALLADOLID	José M. Martínez Sánchez (Fecha de lectura: 01/01/1996) <i>Hábitos saludables en los estudiantes universitarios de Valladolid 1984-1995.</i>
1999	GRANADA Educación física y deportiva	Antonio Jesús Casimiro Andujar (Fecha de lectura: 01/01/1999) <i>Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años).</i>
2010	CÁDIZ	Carmen Padilla Moledo (Fecha de lectura: 17/12/2010) <i>Condición física, salud positiva psicosocial, conductas de riesgo y alteraciones psicosomáticas en niños de 6 a 17 años.</i>
2011	CASTILLA-LA MANCHA Actividad Física y Ciencias del Deporte	Silvia Labrado Sánchez (Fecha de lectura: 28/10/2011) <i>Diferencias de género en los niveles de práctica de actividad física y hábitos saludables en la población adolescente de Castilla-La Mancha. Eficacia de un programa de intervención.</i>
	VALENCIA Medicina Preventiva y Salud Pública	Eva Clemente Bosch (Fecha de lectura: 05/07/2011) <i>Promoción de la salud en adolescentes mediante un programa de intervención de mejora de la condición física y del estilo de vida.</i>
2012	CASTILLA-LA MANCHA Pedagogía	Andrés Valencia García (Fecha de lectura: 26/09/2012) <i>Hábitos saludables en los jóvenes adolescentes inmigrantes en la Ciudad de Cuenca.</i>
2013	PALMAS DE GRAN CANARIA Facultad de formación del profesorado	Carmen Miriam Navarro Hernández (Fecha de lectura: 05/10/2013) <i>Efectos de la aplicación de un programa de intervención extracurricular en la educación secundaria obligatoria para la mejora de la condición física, hábitos saludables y el nivel de intensidad de la actividad física en los adolescentes.</i>
2014	SALAMANCA Didáctica, Organización y Métodos de Investigación	Selene Bustamante Aguirre (Fecha de lectura: 03/0/2014) <i>Promoción de hábitos saludables para la promoción de la obesidad infantil.</i>
2015	CATÓLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MÁRTIR Escuela de doctorado	Vicente Nebot Paradells (Fecha de lectura: 10/12/2015) <i>Efectos de un programa de intervención para la mejora de los hábitos saludables (PHS) y diseño y validación del inventario de hábitos saludables (HS) en escolares.</i>
2016	GRANADA Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal	Rafael Caracuel Cáliz (Fecha de lectura: 03/06/2016) <i>Influencia de la educación física en los hábitos saludables del alumnado de primer ciclo de educación secundaria en centros de las comarcas del sur de Córdoba.</i>
2017	PONTIFICIA DE SALAMANCA Ciencias de la educación	Ricardo Manuel Santos Labrador (Fecha de lectura: 26/05/2017) <i>Hábitos saludables, condición física y motivaciones de los adolescentes escolares de la provincia de Salamanca.</i>
2018	CATÓLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MÁRTIR Escuela de doctorado	Vicente Vaño Vicent (Fecha de lectura: 09/11/2018) <i>Efectos de una programación anual de educación física en 5º y 6 de primaria basada en hábitos saludables dentro de un entorno gamificado.</i>

Fuente: elaboración propia.

No hemos encontrado una línea de investigación relacionada con la Educación Somática, a diferencia de lo que sucede en otros países con un mayor recorrido investigador en este sentido. En la Pedagogía Pianística ocurre una situación semejante. A continuación enumeramos las tesis leídas en el extranjero en inglés.

Tabla 10. Tesis leídas relacionadas con lo corporal y la interpretación en Europa y América

Año de lectura	Universidad	Autor/a y título de la tesis
1973	UNIVERSITY OF SALFORD (Manchester-Reino Unido)	David Ian Stanier <i>Some aspects of the mechanics of piano playing.</i>
1986	UNIVERSITY OF CALIFORNIA (Berkeley-EE.UU)	Barbara Gale Levy <i>Somatic Education as an approach to the conceptualization and treatment of anxiety.</i>
1990	THE OHIO STATE UNIVERSITY (EE.UU)	Robert Ransom Roth <i>Recontextualizing education through the physical: A somatic approach.</i>
1993	THE OHIO STATE UNIVERSITY (EE.UU)	Michele Ann Mangione <i>The origins and evolution of somatics: Interviews with five significant contributors to the field.</i>
1994	NEW YORK UNIVERSITY (Nueva York-EE.UU)	Iris Kaplan <i>The experience of pianists who have studied the Alexander Technique: Six case studies.</i>
1995	UNIVERSITY OF NEBRASKA (EE.UU)	Pamela Karen Sigers <i>The Pianist: His Manual Technique, His Mental Technique (An Annotated Translation).</i>
1996	UNIVERSITY OF LONDON Intitute of Education (Londres-Reino Unido)	Mary Lennon <i>Teacher thinking: a qualitative approach to the study of piano teaching.</i>
1998	THE OHIO STATE UNIVERSITY (EE.UU)	Mei-Chu Margie Liu <i>Somatic education: Applying Eastern and Western approaches to teaching and learning.</i>
1999	UNIVERSITY OF PITTSBURGH (EE.UU)	Manibeth Jill Hartwig Knaub <i>Body mapping: An instructional strategy for teaching the Alexander Technique to music students.</i>
	COLUMBIA UNIVERSITY Teachers College (EE.UU)	Sandra Margaret Rogers <i>Survey of piano instructors: Awareness and intervention of predisposing factors to piano-related injuries.</i>
2000	UNIVERSITY OF OKLAHOMA (EE.UU)	Charles Turon <i>Educational Prerequisites for Piano Teachers Assisting in the Prevention, Detection, and Management of Performance-Related Health Disorders.</i>
2001	UNIVERSITY OF VICTORIA (Canada)	Suzanne Finger <i>Reflex, Habit and Learning.</i>
2003	UNIVERSITY OF TORONTO (Canadá)	Nancy Rae Johnson <i>Knowing in our bones: Exploring the embodied knowledge of somatic educators.</i>

2004	UNIVERSITY OF LONDON Institute of Education (Londres-Reino Unido)	Patricia Furst Santiago <i>An exploration of the potential contributions of the Alexander Technique to Piano Pedagogy</i>
2005	RADBOUD UNIVERSITY (Nijmegen-Países Bajos)	J.F. Staring <i>Frederick Matthias Alexander 1869-1955: The Origins and History of the Alexander Technique: A medical historical analysis of F.M.Alexander's Life, Work, Technique and Writings.</i>
2006	COLUMBIA UNIVERSITY Teachers College (EE.UU)	Hsin-I Chen <i>Doing less to learn more: Stories of music learning and teaching with the Alexander Technique.</i>
	UNIVERSITY OF MARYLAND (EE.UU.)	Jarl Olaf Hulbert <i>The Pedagogical Legacy of Johann Nepomuk Hummel</i>
2007	UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA (EE.UU)	Shawn L. Copeland <i>Applied Anatomy in the Studio: Body Mapping and Clarinet Pedagogy.</i>
	UNIVERSITY OF TECHNOLOGY, SIDNEY (AUSTRALIA)	Terry Fitzgerald <i>The Future of Alexander Technique teacher education. Principles, practice and professionalism.</i>
2008	UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (Bologna-Italia)	Chiara Macri <i>Il tocco pianistico: premesse storiche e sviluppi scientifici.</i>
2009	THE UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA (Greensboro-EE.UU)	Mayumi Osada <i>The Lister-Sink method: a holistic approach to injury-preventive piano technique.</i>
	UNIVERSITY OF MIAMI (EE.UU)	Julia Vladimirovna Mortyakova <i>Existential Piano Teacher: The application of Jean Paul Sartre's philosophy to piano instruction in a higher educational setting.</i>
2010	UNIVERSITY OF NORTH TEXAS (EE.UU)	Bret Serrin <i>The Legacy of Theodore Leschetizky as seen through his pedagogical repertoire and teaching style.</i>
2012	UNIVERSITY OF ILLINOIS (EE.UU)	Casey Eileen McGrath <i>Music performance anxiety therapies: A review of the literature.</i>
	OHIO UNIVERSITY (EE.UU)	Kristen Marie Urbanski <i>Overcoming Performance Anxiety: A Systematic Review of the Benefits of Yoga, Alexander Technique and the Feldenkrais Method.</i>
	TEXAS TECH UNIVERSITY	Kevin Nadolski <i>Listening to our bodies: How pianists can create unnecessary difficulties through excessively rule-bound approaches to legato and fingering.</i>
	UNIVERSITY OF IOWA (EE.UU)	Brandon Roger Bascom <i>The Legacy of József Gát on Piano Performance and Pedagogy.</i>
2013	UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON (Hampshire-Reino Unido)	Penelope Cave <i>Piano lessons in the English country house, 1785-1845.</i>
	ARIZONA STATE UNIVERSITY	Jennifer Bindel

	(Arizona-EE.UU)	The Collaborative Pianist and Body Mapping: A Guide to Healthy Body Use for Pianists and Their Musical Partners.
2014	BIRMINGHAM CITY UNIVERSITY (Birmingham-Reino Unido)	Christos Noulis <i>Somatic education and piano performance.</i>
	UNIVERSIDADE DE AVEIRO (Portugal)	Bruno Gomes Sousa <i>Prática Musical e Saúde.</i>
2015	UNIVERSITY OF WASHINGTON (EE.UU)	Ahra Yoo <i>Alexander Technique and Organ Performance.</i>

Fuente: elaboración propia.

También existen numerosas tesis relacionadas con la Técnica Alexander y el canto, los instrumentos de viento, violín, cello y guitarra y Feldenkrais para bailarines. No nos es posible mencionar todas las tesinas de licenciatura, trabajos fin de máster y de fin de grado relacionadas con la Educación Somática. Sin embargo, entre ellos podemos destacar *Sobre o (des)uso de ejercicios na técnica pianística* de Sérgio Ricardo Alves Leite (Instituto Politécnico do Porto, Portugal) o *Prática Musical e Saúde* de Bruno Gomes Sousa (Universidade de Aveiro, Portugal) o de trabajos en nuestro propio contexto, como *Las lesiones en los violinistas: análisis y prevención* de Elba Arán Taibo (2015).

A continuación exponemos algunos de los trabajos más significativos que preceden a nuestra investigación.

- **Kaplan, I. (1994).** *The Experience Of Pianists Who Have Studied The Alexander Technique: Six Case Studies* [Tesis doctoral inédita]. Nueva York: New York University.

La autora afirma que en el momento de la escritura de su trabajo no había estudios que relacionen la Técnica Alexander con la ejecución pianística, ya que desconoce la aportación de Taylor (2002) publicado por primera vez en 1979. Su punto de partida es el reconocimiento de que para la mayoría de los músicos la Técnica Alexander está habitualmente asociada a la resolución de problemas físicos relacionados con la técnica pianística, lo que significa admitir que se tienen dificultades. Estos problemas no suelen exteriorizarse y muchas veces se mantiene en silencio. Al ser clases privadas no existe documentación de lo que ocurre en ellas. De ahí surge su interés por documentar lo que viven seis pianistas que estudian o han estudiado la Técnica Alexander. Dado que este enfoque de trabajo corporal implica observar, evaluar, analizar y clarificar información, la autora considera que en sí mismo es un modo cualitativo de investigación. A través de entrevistas y observaciones explora, describe y compara las experiencias de los pianistas y la forma en que incorporan las propuestas de la Técnica Alexander a su práctica instrumental. Los cuestionamientos generadores de su estudio fueron averiguar qué acontecimientos o experiencias llevaron a los pianistas a tomar contacto con la Técnica Alexander, cómo describen las clases que recibieron, cómo incorporan las propuestas de la Técnica Alexander en su toque y qué impacto ha tenido en su forma de tocar y en las actuaciones. Los resultados muestran que la Técnica Alexander no solo es útil en los casos donde hay dolor, incomodidad, tensión excesiva o miedo escénico, sino que también sirve como sistema preventivo de lesiones, teniendo en cuenta que es un proceso sin fechas límites para la obtención de resultados. Recomienda que haya sintonía personal entre el alumno y el profesor, que puede ser músico o no, ya que el rol de este último es fundamental. Los profesores de Técnica Alexander que no son músicos o poseen otras perspectivas adyacentes pueden enriquecer el

proceso en formas inesperadas. La autora también reconoce el rol fundamental de las instituciones educativas en facilitar una educación completa del intérprete-profesor. El profesorado de instrumento alterna entre los que se dedican exclusivamente a los aspectos corporales y los que solo tienen en mente la partitura y sus exigencias. Ninguno de los dos enfoques es suficiente por sí mismo. Resulta de gran importancia la relación con el profesor de instrumento, debiendo ser positiva y respetuosa entre ambos. En el proceso formativo de un músico el poseer una mirada amplia y abierta puede acercar a los instrumentistas a disciplinas que les enriquezcan en gran medida y ampliar su formación de forma significativa. Dada la presión profesional que incide en los pianistas (tocar de memoria, amplitud de repertorio, horas de práctica) es importante que la formación que reciben en las instituciones tenga como objetivo un músico equilibrado y sano. Su metodología de investigación ha sido cualitativa y se complementa bien con la Técnica Alexander. Kaplan (1994) recomienda estudiar cómo se implementa la enseñanza de la Técnica Alexander en las escuelas de interpretación. Considera que es importante saber quién la estudia y por qué, quién la recomendó, cómo se enseña, quién la enseña y qué resultados reconoce el alumnado. También cómo la recibe el resto del profesorado de la institución. Encuentra importante el estudio de la confluencia de la Técnica Alexander con otras disciplinas somáticas. Otro punto a tener en cuenta es lo que sucede en la enseñanza privada, que rara vez está documentada y recogida en testimonios pero cuyo estudio, principalmente de la relación profesor-alumno, puede enriquecer nuestra comprensión de la Enseñanza Instrumental. También estudiar cómo se forma a los músicos en general y a los pianistas en particular, ya que su estudio identifica deficiencias en la formación integral de la persona y una falta generalizada de idoneidad para la vida profesional.

- **Turon, C. (2000). *Educational Prerequisites for Piano Teachers Assisting in the Prevention, Detection, and Management of Performance-Related Health Disorders* [Tesis doctoral inédita]. Norman: University of Oklahoma.**

La investigación de Turon (2000) parte del hecho de que la Medicina de las Artes recoge la necesidad de la colaboración entre profesionales de la salud y el profesorado de piano con el fin de minimizar los riesgos que pueda comportar la ejecución pianística para la salud. Muchos de los factores de las lesiones que se producen por la actividad musical se pueden prevenir, porque conocemos cuáles son los factores de riesgo. Sin embargo, también observa el hecho de que, tradicionalmente, los currículos formativos del futuro profesorado de piano no incluyen la formación en las áreas que pueden ayudar a prevenir, detectar o reconducir las diferentes problemáticas surgidas de la actividad pianística. El profesorado instrumental es fundamental para la prevención según los especialistas médicos, lo que constituye un nuevo rol docente que al mismo tiempo demanda conocimientos y habilidades extra-musicales, por lo que es necesario que reciba la correspondiente formación específica. El objetivo principal de este trabajo incluyó determinar los conocimientos básicos sobre los trastornos de salud relacionados con la ejecución pianística que todo el profesorado de instrumento debería tener para poder actuar como agentes preventivos y conocer si esto era un procedimiento adecuado. De él se obtuvieron otros tres objetivos subsidiarios: la identificación de los médicos de las artes performativas que trabajan con pianistas, con el fin de saber su grado de acuerdo con el hecho de que el profesorado reciba esta formación y explorar formatos de instrucción óptimos para llevar a cabo dicha capacitación. Para ello el autor entrevistó mediante un cuestionario a cuarenta y cuatro especialistas en Medicina de las Artes, con experiencia en el tratamiento de pianistas, sobre cuáles serían los contenidos importantes a recibir. También se les interrogó

sobre quienes estarían mejor preparados para capacitar a los profesores de piano en estos temas y cuál sería el contexto de instrucción más apropiado para implementar la formación. Respondieron treinta y seis médicos, y se completó el estudio con entrevistas telefónicas a los cuatro encuestados con más experiencia en el tratamiento de pianistas. Los médicos del arte están más familiarizados que otros médicos con las necesidades de los músicos y muchos de ellos tocan el piano. Los entrevistados telefónicamente consideraron que el profesorado de piano debe recibir formación en las cuestiones de salud, ya que los beneficios de ello son mucho más numerosos que los peligros que puedan presentar. El análisis de los datos mostró un gran consenso en que en la formación del profesorado de piano se debería recibir instrucción en temas relacionados con la salud, sin que hubiese sesgo significativo de los encuestados debido al género u otras características demográficas. La alineación postural, la organización de las sesiones de estudio, el reconocimiento de las señales de alarma tempranas, la condición física general y la instrucción sobre factores de riesgo fueron considerados aspectos fundamentales de dicha formación. Estas recomendaciones son de sentido común, pero se ven reforzadas por la opinión de los expertos. El profesorado que recibe esta formación está mejor preparado para prevenir los problemas y, en caso de que surjan, tratar con ellos. Estos ejes no implican unos conocimientos específicos extensos y además coinciden con muchos de la práctica pedagógica común del profesorado de piano. La formación del profesorado de piano ya es muy abultada en sí misma, por lo que es necesario determinar cuáles son las áreas centrales en las que debe recibir formación para la prevención. Aunque no existe evidencia científica de que estos cinco aspectos vayan a reducir las lesiones, constituyen un buen punto de partida. Los formatos que los especialistas recomendaron mayormente fue la inclusión de apéndices específicos a asignaturas ya existentes en los currículums relacionadas con la salud o la práctica musical, aunque también son posibles seminarios y/o talleres específicos. En general desaconsejaron que la formación sea en forma autodidacta a través de libros o de filmaciones. Los formadores que recomendaron con mayor frecuencia son los profesores pertenecientes al área de Ciencias de la Salud y especialistas interdisciplinarios. Las recomendaciones médicas sobre lo que debería incluir un currículum para el profesorado parten de su propia experiencia empírica. Los cinco aspectos sobre los que se incide tienen un carácter más práctico que teórico, al mismo tiempo que poseen un fuerte componente preventivo, y deben ser adquiridos de forma procesual. La principal conclusión de este estudio es que es posible diseñar una serie de contenidos básicos esenciales para que el profesorado de piano reciba formación en la prevención, la detección y el manejo de trastornos de salud relacionados con práctica pianística. En esta investigación se realizan recomendaciones para la modificación curricular de los planes de estudio del profesorado de piano con el fin de incluir estos contenidos que el autor considera esenciales. . Turon (2000) reconoce que aunque su estudio se centró en los profesionales médicos de las Artes Escénicas, también deben ser encuestados otras poblaciones, entre ellas, terapeutas, profesorado con experiencia en Medicina de las Artes Escénicas y especialistas relacionados, como el profesorado de trabajos corporales. Considera que “todos los participantes en el paradigma del profesor de piano como educador de la prevención deben ser investigado para lograr una comparación equilibrada de todos los puntos de vista” (Turon, 2000, p. 179). Otros puntos que aconseja indagar son: en qué consiste la buena postura para los maestros, tanto al piano como en otras situaciones vitales, qué programas existen de formación al respecto a nivel internacional, estudios longitudinales de los efectos de este tipo de educación y estudiar también los contenidos psicológicos, ya que el autor se centró en los contenidos fisiológicos.

- **Gil Lloréns, I. (2010). *El Piano entre Bastidores. La Enseñanza del Piano en el Conservatorio Superior de Música de Vigo* [Tesis doctoral inédita]. Vigo: Universidade de Vigo**

Esta investigación estudia qué factores determinan o influyen en el aprendizaje de los estudiantes de piano de nivel superior del Conservatorio Superior Música de Vigo, ya que la autora, exalumna y profesora del centro, considera que el rendimiento obtenido de los estudios no es correlativo al trabajo realizado. En el momento de su realización se constata una preocupación por la estructuración de los estudios, que en numerosos aspectos constituye un obstáculo más que un agente facilitador para alcanzar los objetivos propuestos. Se busca conocer las percepciones que el profesorado y el alumnado tienen de esta problemática y confrontarlas críticamente. La metodología adoptada es la de estudio de caso, con su correspondiente análisis de documentos, observaciones y diario de campo. Se repasa la legislación, la organización y la historia de las enseñanzas musicales institucionales, el piano y su evolución histórica, principios técnicos y pedagogía. Los ejes del estudio fueron cuatro: la organización del departamento de piano, el estudiantado de piano del centro elegido y sus realidades motivacionales, el profesorado de piano y su praxis pedagógica y, por último, la comparación de la enseñanza y su organización entre el Conservatorio Superior de Música de Vigo y el Conservatorio Superior de Música de Viena. En todo momento se intenta tener la doble perspectiva de profesorado y alumnado y comparar sus opiniones. Entre las conclusiones del estudio, la autora refiere la diferente perspectiva entre el profesorado y el alumnado de su etapa de estudios. En el primer caso la relatan como una experiencia desafiante positiva y en el segundo como una fuente de frustración y sentimientos negativos. Con respecto al currículo existe unanimidad entre ambos grupos: es demasiado extenso e impide la práctica intensiva que requiere el mundo profesional actual. Además las materias son reiterativas o demasiado generalistas. Así queda manifestada la necesidad de un recorte de las horas lectivas. Dado que la mayor parte del estudiantado se ve como futuros profesores, reclaman una mayor formación pedagógica. En Viena existe una mayor flexibilidad para la formación, especialmente de cara a la actividad performativa. En la programación de la asignatura no existe unanimidad. Para el profesorado es adecuada, pero para el alumnado no permite la profundización por la gran cantidad de obras a estudiar. En Viena solo se estipula los requerimientos de un examen final después de los cuatro años de estudio. El resto queda a criterio del profesor. El alumnado considera que es necesario separar los exámenes de las audiciones, para aprender a tocar sin tanta presión. Sin embargo, el profesorado manifiesta que cuando las había, el alumnado no tenía interés en participar en ellas, pero considera que se pueden recuperar en este sentido. El alumnado reconoce su rol en la adquisición del nivel instrumental deseado, más allá del profesorado que tengan. Manifiestan dificultades en la organización del estudio, debido a múltiples razones, y dificultades de concentración. El alumnado valora sobre todo la capacidad transmisora de conocimientos del profesorado y su capacidad comunicativa y motivadora. Sin embargo, los docentes resaltan la falta de cultura musical del alumnado porque no se escucha música ni se asiste a conciertos con regularidad, amén de las carencias técnicas que presentan para realizar los estudios superiores de música. La organización de los estudios previos tiene un rol fundamental en este sentido y está en claro contraste con lo que sucede en Viena. Las relaciones como colectivo entre el alumnado es escasa. Si bien existe un avance generalizado a nivel histórico de las condiciones laborales del profesorado, también está presente la necesidad de contar con instrumentos de mejor calidad e instalaciones adecuadas para el estudio. En general se considera que el estado del edificio manifiesta el escaso interés de la administración por este tipo de enseñanzas y que la

imagen e integración de actividades del conservatorio en el resto de la sociedad no se consideran adecuadas. Las condiciones del alumnado con respecto a las del estudiantado universitario también son evidentemente desventajosas y las necesidades formativas del profesorado son claramente desatendidas por la administración.

- **García Martínez. R. (2011b). *Evaluación De Las Estrategias Metacognitivas En El Aprendizaje De Contenidos Musicales Y Su Relación Con El Rendimiento Académico Musical* [Tesis Doctoral Inédita]. Valencia: Universitat De València.**

El autor se centra en analizar la actividad metacognitiva del estudiantado de música y su relación con el rendimiento académico. Para ello indaga en cuáles son las estrategias metacognitivas que están asociadas con una mayor competencia musical y qué influencia ejercen los aspectos clásicos de la investigación en metacognición como la planificación o la supervisión en los alumnos que estudian un instrumento musical. El autor constata que una buena parte del alumnado que comienza el grado superior no sabe cómo sacar más provecho de su estudio y manifiesta su insatisfacción con los resultados que obtiene en relación al esfuerzo invertido. En este trabajo se intenta conocer en profundidad cómo es la actividad metacognitiva en el estudio del alumnado de un conservatorio con la intención de poder mejorarlo. En él se incluye una revisión en profundidad de la literatura especializada de las aportaciones relacionadas con la metacognición en el contexto del estudio de instrumentos musicales. Esta revisión puso en evidencia que son pocos los trabajos relacionados con el aprendizaje musical y ninguno realizado en universidades españolas. No obstante sí existen trabajos sobre la metacognición en otras áreas del aprendizaje, lo que permite enmarcar esta investigación. Entre los hallazgos de la investigación destaca el hecho de que un mayor grado de conciencia de las propias cogniciones como del nivel de regulación de las mismas y de la conducta se pueden relacionar con la obtención de mejores calificaciones en las disciplinas instrumentales, ya que utilizan herramientas optimizadores del aprendizaje que contribuyen a que el alumnado utilice las posibilidades de su atención de una forma más eficiente, a realizar procesos más profundos con la información recibida y a supervisar su accionar con mayor agudeza. Estos resultados resaltan que es más determinante la calidad de la práctica que la cantidad, coincidiendo con estudios anteriores, y estaría en íntima relación con la estructuración de las sesiones de estudio, las estrategias que se utilizan, la metacognición, y variables personales como la motivación, la autoeficacia o las capacidades personales. Sin embargo, existe una cierta dificultad en determinar el grado de conciencia de los procesos que suceden en una actividad, dado el grado de dominio de la misma. El autor considera que enseñar al alumnado la aplicación de los conceptos metacognitivos puede suponer una herramienta de gran importancia para la mejora de su formación musical, sobre todo por el papel destacado que tiene el aprendizaje autorregulado dentro del estudio individual del estudiantado de instrumentos musicales. Por lo tanto, sería aconsejable la puesta en marcha de programas de intervención que tuvieran como objetivo la optimización de las sesiones de estudio instrumental en todos los niveles educativos, ya que esto podría contribuir a una mayor y mejor implicación en la actividad musical del alumnado, especialmente los más necesitados de ello. El tipo y forma de evaluaciones que se realizan durante el estudio determinan la activación de otros mecanismos que optimicen el funcionamiento. Por lo tanto el profesorado debería estimular un aprendizaje más activo, que incorpore prácticas reflexivas encaminadas a una mayor efectividad y permita una autonomía, autocontrol y regulación progresivamente mayor.

- **Wheatley-Brown, M. (2011). *An Analysis of Terminology Describing the Physical Aspect of Piano Technique* [Disertación final de máster inédita]. Ottawa: University of Ottawa.**

La autora aborda un problema fundamental de la Pedagogía Pianística: a pesar de los numerosos estudios y planteamientos prácticos, muchas veces las propuestas son contradictorias entre sí y provocan confusión más que claridad. Esto puede tener su raíz en problemas lingüísticos, ya que términos de uso habitual como *tensión*, *relajación*, *contracción*, *peso del brazo* y *forma de la mano y el dedo* no significan lo mismo para todos los autores. Para aclarar este aspecto analiza cinco enfoques modernos (Barbara Lister-Sink, Dorothy Taubman, Thomas Mark, Fred Karpoff y Alan Fraser) en búsqueda de la precisión léxica. Identifica los principales puntos de confusión en el uso del lenguaje habitual en la enseñanza instrumental: inconsistencia e imprecisión en el uso de los términos, alternancia entre lenguaje inventado, científico y común, dificultad para describir cualidades opuestas entre tensión y relajación y dificultad de diferenciar entre sensaciones subjetivas y bases mecánicas del movimiento. Propone la búsqueda de un lenguaje común basado en aspectos reales de la ejecución pianística, ya que constata un desconocimiento de los aspectos anatómicos y biomecánicos del movimiento. El problema de la alternancia entre estabilidad y flexibilidad de los diferentes segmentos corporales que participan en la acción pianística permea muchas búsquedas de lenguaje específico. Otra dificultad es la creencia de que la estabilización de las articulaciones es una opción. La autora señala especialmente que por ello la enseñanza de relajar completamente el brazo y soltar toda tensión es una fuente de conflicto pedagógico. La investigadora señala que Fraser, a través de sus extensos trabajos, aborda esta dicotomía de una forma más adecuada a lo que sucede en la realidad. Aunque el lenguaje metafórico pueda ser útil en la acción pedagógica, es necesario que se ajuste lo más posible a la realidad de lo que verdaderamente sucede. Pedagógicamente es necesario que haya un mayor cuidado en la utilización de los términos relajación y tensión y la estabilización de las articulaciones. Las propuestas analizadas por la autora están dirigidas a pianistas experimentados, pero es necesario que estas observaciones se incorporen a la pedagogía inicial.

- **Orobiogoicoechea Vizcarra, E. (2012). *La Presencia Escénica en el Intérprete Musical: Un Estudio de Caso* [Tesis Doctoral Inédita]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.**

Esta investigación tiene su origen en el interés de su autora en los contenidos actitudinales en la Enseñanza Instrumental, aspecto habitualmente olvidado, ya que no se tiene en cuenta que en los estudios instrumentales de conservatorio se está formando integralmente personas que tocan un instrumento, no únicamente instrumentistas, de ahí su interés en acentuar esta dimensión. Desde su experiencia personal realiza una propuesta pedagógica, primero únicamente para pianistas y luego para el resto de especialidades instrumentales, a la que denomina ‘Técnicas corporales y presencia escénica’. Constata una recepción positiva por parte del alumnado y el profesorado, y la necesidad de que el alumnado reciba ayuda en este sentido. En este trabajo se evalúan la percepción del alumnado con respecto a sus estudios (relaciones interpersonales, expectativas, motivaciones y preocupaciones), a su futuro profesional, se detectan posibles desajustes entre estos dos aspectos y las competencias que el proyecto Tuning de los conservatorios europeos -comunicatividad, creatividad, espíritu colaborativo y emocionalidad- pretende desarrollar. Entre los resultados obtenidos destaca el hecho de que si bien la motivación intrínseca del alumnado es alta, el centro donde realiza su

labor pedagógica no parece resultar acogedor afectivamente sino un lugar de mucha exigencia y competitividad. Se constatan carencias de orden afectivo, de comunicación intrapersonal e interpersonal, de creatividad y emocionalidad. Se proponen modificaciones en el funcionamiento del centro para crear un clima más adecuado al desarrollo de estas capacidades. Aunque la actitud del estudiantado hacia la música y su estudio es positiva, no se puede decir lo mismo hacia la interpretación en público. En las propuestas realizadas se ha trabajado sobre todo la autoconfianza y la inclusión, con atención especial a la diversidad. Tanto la familia como el contexto del centro educativo resultan determinantes para las actitudes del alumnado. Finalmente se constata que la transferencia de las experiencias vividas en la asignatura corporal a la práctica musical resulta altamente positiva así como la valoración de la asignatura misma.

- **Blanco Piñeiro, P. (2013). *La Calidad De La Postura Corporal Durante La Ejecución Musical. Un estudio con alumnado del Conservatorio Superior de Música de Vigo* [Tesis doctoral inédita]. Ourense: Universidade de Vigo.**

El punto de partida para la autora es la alta sobrecarga psicofísica que implica la actividad musical desde edades muy tempranas y cuya práctica a menudo promueve el desarrollo de trastornos músculoesqueléticos. La mayoría de las investigaciones respecto a la postura se realizan en el campo de la medicina, pero sin embargo desde él se recomienda la participación de los pedagogos. También recoge la relación entre postura y calidad de la ejecución. Este estudio indaga sobre la calidad postural, durante la ejecución instrumental de estudiantes de música de grado superior desde un extenso y profundo estudio de los trabajos existentes al respecto. La muestra la constituyó un grupo de 100 de estudiantes de diferentes especialidades instrumentales del Conservatorio Superior de Música de Vigo, que fueron grabados en diferentes posiciones en los casos posibles, fotografiados y contestaron una serie de preguntas escritas sobre la actividad musical, física y deportiva que realizan. Posteriormente un comité formado por cuatro expertos analizó los videos y las fotos, a cuyos resultados se aplicó un coeficiente de fiabilidad. Se analizaron los resultados en relación a las diferentes variables y los resultados obtenidos confirman la escasa calidad postural del estudiantado, ya que la mayoría no adoptan una postura corporal fisiológica al tocar, con diferentes deformaciones que la alejan de alineaciones óptimas. En general se observa un desplome de la postura, tensión y adelantamiento de los hombros y falta de apoyo de los pies en las posiciones sentadas. Aunque la mayoría del alumnado ha recibido formación adecuada con respecto a la postura, considera que no se insiste lo suficiente en ella durante la práctica docente. El sexo, la especialidad instrumental y el rendimiento académico son variables significativas de la postura en este estudio. La práctica física-deportiva no parece tener influencias significativas en la calidad postural pero sí la práctica de técnicas de conciencia corporal. Apenas se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las variables de volumen de ensayo, la práctica de ejercicios físicos de calentamiento, estiramientos, la realización de descansos durante los ensayos, los hábitos ergonómicos de estudio y la mayor parte las variables de calidad postural. Sin embargo sí se observó que cuanto mejor es la calificación obtenida en instrumento mejor es la postura. La autora constata la falta de conciencia corporal y por lo tanto de la alineación de la cabeza con relación al todo, recomendando intervenir en este sentido. Los resultados señalan la necesidad de mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje del instrumento musical, de manera que favorezcan un mayor y mejor conocimiento y control de la postura corporal que optimice el rendimiento físico y musical.

- **Linari Melfi, M. (2013). *Influencia de la actividad ocupacional en instrumentistas musicales profesionales y la aparición de alteraciones músculo-esqueléticas* [Tesis Doctoral Inédita]. Granada: Universidad de Granada.**

La autora también parte del reconocimiento de la intensa actividad corporal que representa la ejecución instrumental. En este trabajo, que consta de dos partes, en la primera se mide la incidencia del dolor en la zona cervical y tracto superior de pianistas profesionales, con 46 participantes. En la segunda se investiga la relación entre la ejecución instrumental en una orquesta y el desarrollo de alteraciones musculoesqueléticas. En esta investigación se contó con 115 participantes. Entre los principales hallazgos se observa que los pianistas con más dolor cervical tienden a tener manos más pequeñas, que existe una relación entre dolor cervical y sensación subjetiva de discapacidad y el umbral de dolor en la presión en la musculatura tibial anterior. En la segunda parte del estudio se observó que las cervicalgias tienen una mayor presencia en las mujeres y que los músicos que practican más de 90 minutos seguidos padecen más lumbalgias. Se encontró que los pianistas, los instrumentistas de cuerda y los percusionistas son los que más trastornos musculoesqueléticos padecen. Existe una relación entre la poca actividad física y la aparición de trastornos musculoesqueléticos.

- **Noulis, C. (2014). *Somatic Education and Piano Performance* [Tesis doctoral inédita]. Birmingham: Birmingham City University and Birmingham Conservatory.**

El trabajo de Noulis (2014) constituye un precedente fundamental a nuestra investigación. Lamentablemente, por su posible publicación, no pudimos contar con ella sino en la etapa final de nuestra redacción. En él se abordan cuestiones de gran importancia. En primer lugar y por su significación, la historia de la relación del autor con la Educación Somática y el reflejo de su trabajo somático en su forma de tocar el piano. También se revisan los aportes del método Pilates, el Yoga y la Técnica Alexander para los pianistas, su forma de impartirlo y la recepción que tienen, la experiencia personal del profesorado de piano que también son profesores de estas disciplinas y cómo se puede incluir la Educación Somática en todas las etapas de la educación pianística, cuáles serían las razones para elegir un método u otro y la necesidad de incluir la Educación Somática en la formación. Para su investigación, Noulis (2014) realizó talleres específicos y entrevistó profesorado con ambas disciplinas, piano y somáticas.

Noulis (2014) constata la dificultad de distinguir cuál era el aporte específico a su toque pianístico de cada una de las técnicas que practicaba. También cómo el Yoga y el método Pilates puede variar entre sus practicantes y su forma de enseñanza. Los dos trabajos que incluyen el Yoga y el piano son diametralmente opuestos en sus enfoques y constituyen una literatura muy reducida sobre esa relación. En cambio, la Técnica Alexander, al ser tan general en su enfoque, no resulta específica para ninguna actividad. Una pregunta que resultó muy importante para su investigación fue cómo se incluyen los principios de Educación Somática en los diferentes niveles de formación. Entre los datos recogidos entre su alumnado de diversos talleres impartidos que sirvieron para su investigación, se encuentra el hecho de que la educación somática les ayudaba con la postura frente al piano, aumentaba su resistencia, fuerza y coordinación neuromuscular a la hora de estudiar y tocar. La mayoría de los asistentes consideró que la Educación Somática puede potenciar el estudio, la enseñanza, la interpretación, ayudar a superar el miedo escénico y mejorar la expresión, la actuación, la memorización y la percepción auditiva. Los talleres que impartió sirvieron para obtener conocimiento teórico y práctico y evidenciaron que la técnica pianística está en un período de

transformación. Noulis (2014) propugna la inclusión de aspectos somáticos desde el inicio de los estudios musicales aunque reconoce la dificultad que entraña esta propuesta. Para él la Educación Somática ofrece un amplio abanico de posibilidades de mejora de las capacidades de aprendizaje y por tanto, de las performativas. En el caso del profesorado también puede potenciar sus capacidades pedagógicas. Existe una creencia muy arraigada que las disciplinas somáticas son principalmente para aquellas personas con dificultades de algún tipo, pero sería deseable que se reconociera su capacidad de potenciar y dar plenitud a la acción, sin asociarse de forma exclusiva a su vertiente terapéutica.

- **García Vicente de Vera, L. (2015). *La Técnica Alexander como herramienta para mejorar el aprendizaje instrumental: una visión desde el alumnado del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid* [Tesis doctoral inédita]. Segovia: Universidad Internacional Privada.**

Esta investigación se realizó en base a la información recogida del alumnado de las clases de Técnica Alexander del Real Conservatorio Superior de Madrid durante un lapso de cinco años, a través de cuestionarios y entrevistas, con especial incidencia sobre los aspectos meta-cognitivos que potencia la disciplina, la relación cuerpo-mente y la propiocepción del movimiento y su influencia sobre el estudio instrumental y la interpretación. La autora comparte su experiencia personal en la que una lesión musculoesquelética debido a la práctica intensiva y la presión profesional, a la que no encontraba solución en las terapias tradicionales, la llevó a la práctica de la Técnica Alexander y su posterior formación como profesora de la misma. Desde esa posición y a través del trabajo con su alumnado, se planteó la posibilidad de investigar la mejora del aprendizaje a través del control de la acción, el miedo escénico y la comprensión de la acción. Se observó que los alumnos sin clases de Técnica Alexander se centran en el resultado y tienen más molestias que los que reciben estas clases, enfocados principalmente en los procesos y con mayor conciencia corporal, que trasladan a otros aspectos de la vida cotidiana. También se observó una mejora de la interpretación en general. Una de las posibles vías de investigación que señala la autora es qué sucedería si su enseñanza se incluyera en el grado elemental y el grado medio.

- **Borràs Julibert, F. (2016). *Avaluació D'Un Programa D'Educació Psicofísica Per A Flautistes* [Tesis doctoral inédita]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.**

La investigación de Borràs Julibert se basó en la puesta en práctica de un programa de intervención psicofísico para flautistas desde las propuestas del Método Cos-Art, centrada sobre todo en la toma de conciencia corporal y su uso, la adquisición de hábitos saludables, la mejora de las competencias musicales y el enriquecimiento de los recursos docentes. En ella se observaron mejoras en todos los parámetros después de la intervención, que duró aproximadamente tres años.

- **Torres del Rincón, M. (2017). *La escuela anatómico-fisiológica de técnica pianística en Inglaterra y Alemania entre 1900 y 1939* [Tesis doctoral inédita]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.**

En este trabajo la autora analiza la producción de textos realizada en Inglaterra y Alemania entre 1900 y 1939 por los llamados pedagogos de la escuela anatómica-fisiológica de técnica pianística, algunas de ellas obras especialmente significativas en el desarrollo teórico de la técnica pianística. En la investigación se analizan las diferencias y similitudes entre cuatro de sus más significativas producciones, en los que se incorporaron por primera vez de forma

extensa descripciones de la anatomía y la fisiología humanas aplicables a la interpretación pianística de acuerdo a los cánones de la época: *The Act of Touch* de Tobias Augustus Matthay; *Die natürliche Klaviertechnik* de Rudolph Maria Breithaupt; *The Levinskaya System of Pianoforte Playing* de Maria Levinskaya y *Die vollendete Klaviertechnik* de Erwin Johannes Bach. Aunque cada uno ellos parte de principios diferentes, todos se declaran formuladores de una técnica pianística definitiva. La autora analiza sus puntos en común y las respectivas diferencias. En este trabajo se recuperan dos autores pocos recorridos en la literatura pianística: Maria Levinskaya y Erwin Johannes Bach, este último víctima del nazismo. Según la autora hasta la aparición de los trabajos de Matthay y Breithaupt nunca se había relacionado la técnica pianística con la fisiología humana, en contraposición a las habituales propuestas de ejercicios que, se consideraba, traerían los movimientos adecuados. De alguna manera los trabajos de Levinskaya y Bach actualizan estas propuestas a nivel pedagógico y merecen una valoración histórica mayor. Aunque el camino y las bases teóricas de los cuatro tratadistas son diferentes destacan algunas conclusiones comunes: la necesidad del control muscular para alcanzar una técnica pianística óptima y la adquisición de una automatización de los movimientos a través de una repetición consciente con conocimientos fisiológicos. Levinskaya y Bach teorizan sobre los movimientos reflejos. Para los cuatro es importante producir un buen sonido adaptado a las necesidades musicales de las obras, en base al conocimiento de sus propiedades físicas y las formas de obtenerlo. Breithaupt y Matthay señalan la necesidad de conocer las características constructivas del instrumento en profundidad para obtener los efectos deseados, y así aplicar el ataque deseado. La terminología usada por todos los autores para referirse a los movimientos visibles e invisibles, activos y pasivos difiere entre sí. Concuerdan en denominar movimiento pasivo al descanso del peso del brazo sobre el teclado y en la definición de peso y esfuerzo muscular, las posibilidades de ataque, los movimientos de rotación y oscilación del brazo, los de la mano, la muñeca y los dedos. En la cuestión de ataques y articulaciones no existe unanimidad. Con respecto a la postura tampoco. Para Bach y Breithaupt es un requisito previo, mientras que para Matthay y Levinskaya la postura es una consecuencia de una técnica correcta. Sin embargo coinciden en sus requisitos, la inclinación que debe tener y los errores más comunes. Otro punto de coincidencia es la posición de la mano y las dificultades que plantea el pulgar por sus características morfológicas. Breithaupt y Matthay consideran que los dedos no deben atacar las teclas desde una posición muy alta porque esto produce un sonido muy duro. En cambio Levinskaya y Bach lo aceptan cuando se quiere producir ciertos efectos de sonido. Los cuatro promueven una metodología mimética, pero Breithaupt advierte de los movimientos invisibles que existen, que difícilmente puedan ser imitados y Bach de que los grandes virtuosos no siempre usan los movimientos más efectivos. Matthay, Bach y Levinskaya consideran que sus métodos son universales y están probados, mientras que Breithaupt no cree en una metodología única, sino que esta depende de cada pianista. Mientras que los cuatro tratadistas incluyen aspectos anatómicos y fisiológicos, solo Levinskaya y Bach enfocan cuestiones psicológicas, neurológicas y pedagógicas. La autora considera que el tratado más extensivo es el de Breithaupt aunque tiene ciertas limitaciones con respecto a la organización del estudio, el desarrollo de la memoria y el uso del pedal. Los tratados de Breithaupt y Bach están mejor estructurados y son más sistemáticos que los de Matthay y Levinskaya, además de abordar el uso del pedal de una forma más metódica. Bach aborda cuestiones de estudio y memorización que constituyen un avance significativo para la Pedagogía Pianística.

Creemos que los aspectos que abordan estos estudios están íntimamente relacionados con nuestro objeto de estudio: cómo se incluye la Educación Somática en los estudios formativos de los intérpretes-profesores, cómo organizar el trabajo propio de un músico con conciencia y que potencie sus capacidades, las contradicciones de las propuestas pedagógicas y la falta de exactitud en sus formulaciones, la formación integral del músico en todas sus dimensiones humanas, la influencia de la Educación Somática en la ejecución instrumental y la promoción de hábitos saludables que den plenitud a la actividad musical.



4 LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

4.1 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Dados nuestro interés y formación, hemos elegido centrarnos en los espacios curriculares de Educación Somática que forman al futuro profesorado de instrumento, con el fin de conocer la situación del profesorado que dicta este tipo de formación, la valoración de las metodologías y su empleo y la problemática planteada por las realidades educativas. De entre todas las técnicas de Educación Somática optamos para fundamentarnos en las que mayor difusión tienen en Occidente y han producido un corpus bibliográfico propio con respecto a los procesos de aprendizaje del piano (Fraser, 2010, 2011, 2012 y 2018; Hemsy de Gainza y Kesselman, 2003; y, Taylor, 2002). También presentan un mayor recorrido pedagógico a través de los siglos XX y XXI en la formación de los músicos, por su presencia en instituciones superiores de formación de profesores de música y una amplia fundamentación desde el punto de vista del funcionamiento integrado de todas las capacidades humanas de las prácticas que proponen. Sin embargo, también resulta necesario señalar su desigual distribución en las instituciones educativas.

Al centrarnos en la formación del profesorado no desdeñamos lo que está ocurriendo en los conservatorios profesionales. Pero, como hemos visto anteriormente, la situación en ellos es altamente aleatoria debido a la falta de asignaturas específicas de carácter obligatorio. Además, creemos que es importante clarificar lo que ocurre al respecto en la formación del futuro profesorado a fin de incidir en su mejora y ajuste a las necesidades de los futuros docentes.

Aunque nuestro trabajo se desarrolla en la comunidad autónoma de Galicia, buscamos conocer cuál es la realidad de estas enseñanzas en España y, por eso, incluimos un panorama de los conservatorios superiores en todo el estado español.

Buscamos conocer las opiniones y las valoraciones de los profesores que imparten estas enseñanzas con respecto a los contenidos, metodologías y problemáticas específicas, para poder perfilar de esta manera las necesidades formativas y pedagógicas que permitan ampliar el espectro didáctico de la especialidad. No existían en España hasta el año 2015 estudios específicos de esta índole (García Vicente de Vera, 2015). Los caminos a recorrer en la investigación somática se van delimitando poco a poco, aunque estamos en sus comienzos:

La aportación de cualquier trabajo de investigación supone, por tanto, la ampliación de los límites que definen en el momento de dicha investigación el campo concreto de conocimientos en el que ésta se enmarca. La relevancia de dicha investigación viene determinada por el grado de repercusión que ésta tiene en la sociedad (en su sentido amplio o restringido-especializado). (Díaz y Giráldez, 2013, p. 15)

Estas son las razones que nos llevan a fundamentar nuestro estudio siguiendo tres grandes dimensiones, tal como indica Manheim (1982):

- **Formación del profesorado que imparte las asignaturas de conciencia corporal o Educación Somática en los conservatorios superiores de música**

Queremos conocer cuál es la trayectoria personal de los profesores, por qué este campo de conocimiento despertó su interés, cómo eligieron la técnica en la que son expertos, cómo la valoran en relación a las demás técnicas y por qué creen que es adecuada para impartir a los músicos y futuros profesores de piano.

- **Programación de la Educación Somática en los conservatorios superiores de música**

Buscamos identificar las causas por las que se oferta la asignatura específica y no otra semejante, el recorrido histórico de la asignatura en la institución que se imparte, y la valoración que se realiza de la misma tanto por parte de la institución como del alumnado.

- **La práctica en el aula**

Queremos conocer qué manifiestan los docentes sobre las metodologías que utilizan en el desarrollo de las clases, las actividades que proponen en estas, la evaluación de la asignatura y las necesidades, destrezas y carencias que manifiesta el alumnado.

Estas tres dimensiones nos permitirán obtener información significativa y relevante con respecto a la Educación Somática y los valores que las sustentan en la formación del profesorado superior de piano dentro del actual contexto formativo marcado por la legislación y el espacio común europeo de educación superior.

4.1.1 Objetivos generales de la investigación

Seguidamente presentamos los tres objetivos generales de nuestra investigación centrada en la presencia de la Educación Somática en la formación del profesorado superior de piano, las prácticas que incluye, su evaluación, su traslado a la técnica pianística y la problemática específica que plantea en sus procesos didácticos.

- Conocer y valorar el marco legislativo de la Educación Somática en la formación del profesorado de piano.
- Identificar el tipo de formación, valores y recursos pedagógicos que poseen los docentes que imparten Educación Somática en los conservatorios superiores de música.
- Conocer la percepción de los docentes sobre su práctica en las clases orientadas a la Educación Somática en los conservatorios superiores españoles para la formación de los profesores superiores de música en la especialidad de piano.

4.1.2 Objetivos específicos de la investigación

De los objetivos generales que hemos formulado con anterioridad derivamos los siguientes objetivos específicos que guiarán el desarrollo de nuestro trabajo:

- Identificar los motivos que han llevado al profesorado de Educación Somática a la exploración de este campo de conocimiento y su incorporación a su práctica docente.
- Recoger los criterios de valoración que han llevado al profesorado a la elección de una técnica específica en particular desechando otras.
- Determinar la forma en la que se incluyó la Educación Somática en los planes de estudio del profesorado de piano.
- Conocer cuál ha sido la trayectoria de la asignatura en el centro en el que se imparte.
- Reunir información sobre la metodología que se utiliza en la Educación Somática que se dicta en los conservatorios, las actividades que se plantean y los criterios de evaluación.
- Determinar la problemática específica de interpretación de la especialidad de piano desde la experiencia particular del profesorado de Educación Somática.
- Recoger las propuestas de mejora surgidas desde la práctica profesional reflexiva.
- Recoger la experiencia personal de especialistas en Educación Somática que han trabajado con músicos y sus propuestas nacidas de la experiencia personal y la práctica profesional.

4.2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en Educación Musical tiene un amplio recorrido que comenzó con el aporte de diferentes campos del conocimiento que fundamentaron su accionar, como la Educación, la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Etnomusicología. La Educación Musical ha utilizado las metodologías y los constructos investigadores de estas disciplinas con el fin de profundizar en el conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje musical (Flinders y Richardson, 2002). Esta es la razón por la que Ibarretxe (2006) afirma

En la actualidad, los principios teóricos y metodológicos de la pedagogía general han calado profundamente en los procedimientos de investigación que se utilizan en educación musical. Además, la educación en general -y la educación musical en particular-, han incorporado las aportaciones de la psicología cognitiva, la psicología social, la filosofía, la antropología y la etnomusicología, entre otras muchas disciplinas. (p. 22)

En esta línea coinciden Bresler y Stake (2006) cuando afirman que “los educadores musicales, también, se basaron cada vez más en la filosofía y en las ciencias sociales para codificar los procedimientos de investigación” (p. 272). En otro trabajo, la investigadora israelí que hemos citado anteriormente expone:

Del mismo modo que la música y la educación se remontan a lo largo de los siglos hasta las costumbres más primarias de la sociedad primitiva, la indagación cualitativa tiene sus raíces en el comportamiento intuitivo y de supervivencia de los pueblos primitivos. Hemos actuado durante siglos a través de intuiciones y

emociones, usando cada vez más aquellas que nos proporcionaban seguridad y satisfacción. Poco a poco descubrimos la sabiduría de aquello que ya veníamos haciendo: observar, cuestionar, llevar registros e interpretar, respetar la experiencia y las cavilaciones de los mayores. Poco a poco construimos reglas para el estudio y nombres para nuestras ciencias. También los educadores musicales nos fuimos separando cada vez más de los filósofos y de quienes trabajaban en el ámbito de las ciencias sociales para modificar procedimientos de investigación. (Bresler, 2006, p. 60)

El comienzo del tercer milenio marcó la publicación de obras muy importantes para la Investigación Musical. Sin embargo desde el trabajo interdisciplinario de Bresler (2007) se hace evidente una ralentización en la publicación de este tipo de propuestas. Pero nuevamente notamos una diferencia con las publicaciones en castellano, como en el caso de los trabajos sobre Pedagogía pianística, ya que el primer libro sobre investigación educativa musical fue publicado en el 2006 (Díaz, 2006) y el segundo en 2013 (Díaz y Giráldez, 2013).

Según Phelps, Ferrara y Goolsby (1993) la mayoría de la investigación relacionada con la Educación Musical (y también de la Educación General) hasta ese momento era descriptiva. Este tipo de investigación “está orientada hacia el presente. La investigación descriptiva se lleva a cabo para describir una situación presente, lo que piensan las personas actualmente, lo que están haciendo las personas en este momento, y demás” (Baumgartner y Hensley, 2006, p.179). Pero tal vez su carácter más destacado es el factor interpretativo en el análisis de la información recogida, donde se exponen de alguna manera la visión personal del investigador a través de la realización de interpretaciones y la formulación de conclusiones (Baumgartner y Hensley, 2006).

Nuestra investigación, de corte cualitativa, busca acercarse a los escenarios reales en los que suceden los diferentes fenómenos y situaciones con los objetivos de describir, comprender y buscar explicaciones de los diferentes fenómenos sociales, en ocasiones desde dentro de ellos mismos. Sus herramientas son el análisis de las experiencias vividas por personas individuales o colectivos, la interacción y la comunicación en el hacer y el análisis de documentos (Flick, 2007). Al realizar la investigación hemos tenido en cuenta la naturaleza ontológica de la misma, es decir, las concepciones de la realidad social que la articulan, ya que tienen un impacto directo en aquello que consideramos conocimiento: existe una conexión íntima entre Ontología, Epistemología y Metodología que hace imposible su consideración si no tenemos presente esta relación esencial entre ellos a la hora de la investigación. Existen dos posiciones ontológicas principales: por un lado la realista (la realidad como algo independiente del sujeto que la observa), y por otro la relativista (la realidad es compleja y dependiente de nuestras construcciones culturales y sociales). Esta última se encuentra más en sintonía con las Ciencias Sociales, ya que permite explicar mejor los fenómenos de la vida en sociedad y se adapta a la naturaleza de nuestra investigación. Ambas corrientes han recibido críticas por sus limitaciones epistemológicas. Sin embargo contamos con una tercera vía, el ‘realismo crítico’, que es básicamente un enfoque realista pero tiene en cuenta las estructuras sociales en los que suceden las conductas (King y Horrocks, 2010). De acuerdo con el postulado de Max Weber (1992), que sostiene que la misión de las ciencias sociales es la comprensión (*‘verstehen’*) y sus implicaciones prácticas, King y Horrocks (2010) afirman que:

En la investigación cualitativa lo que interesa son los significados complejos que la gente otorga a su existencia, y por consiguiente encontrar relaciones causales

lineares a menudo se convierte en algo erróneo o improductivo, y de poco valor a la hora de desarrollar la comprensión. (p. 14)

Para nuestra investigación hemos elegido la entrevista como herramienta y analizado los diferentes planes de estudio referidos a las enseñanzas musicales en España y las programaciones didácticas de los conservatorios superiores de música referidos a la Educación Somática. En el primer caso, porque es “una poderosa manera de adquirir una visión de la problemática educativa y otras cuestiones sociales importantes a través de la comprensión de la experiencia de los individuos cuyas vidas reflejan esas cuestiones” (Seidman, 2013, p.13). Al elegir una investigación cualitativa descriptiva, por ajustarse a los objetivos de nuestra investigación, la entrevista, como técnica, nos permite “establecer contacto directo con las personas que se consideren fuente de información” (Bernal Torres, 2006, p. 177). Con respecto a la segunda herramienta, los documentos analizados cumplen los criterios enumerados por Lankshear y Knobel (2010) para ser considerados “datos de buena calidad” (p. 252), es decir, son documentos completos, de autoría conocida, fechados y fuentes primarias. De esta forma, tuvimos en cuenta lo expresado por Seidman (2013) y las claves para la triangulación:

Un investigador puede aproximarse a la experiencia de las personas en las organizaciones contemporáneas a través del examen de documentos personales e institucionales, a través de la observación, a través de la exploración de la historia, a través de la experimentación, a través de cuestionarios y entrevistas, y a través de una revisión de la literatura existente. (p. 10)

Cuando pensamos en triangulación nos referimos a la utilización de más de un método en la recogida de información y/o la utilización de diversas fuentes de información a la hora de estudiar un determinado fenómeno (King y Horrocks, 2010).

4.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006), cuando hablamos de diseño nos estamos refiriendo al “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación” (p. 158). Como hemos mencionado anteriormente, han sido los objetivos de nuestra investigación los que han determinado nuestras herramientas y su utilización:

No hay un único plan de acción para planear una investigación. El diseño de una investigación está gobernado por la noción de ‘idóneo para el objetivo’. El objetivo de la investigación determina la metodología y el diseño de la investigación (...) Dicho esto, es posible, entonces, identificar una serie de cuestiones que los investigadores deben abordar, independientemente de lo específico de su investigación. (Cohen, Manion y Morrison, 2011, p. 115)

Planteamos un diseño de una sola célula (*‘one-shot design’*) que es entendido como

(...) un diseño de investigación en donde un solo grupo de individuos (u otra unidad de análisis interesante) es seleccionado para el estudio en un único período limitado de tiempo, generalmente porque han experimentado algún factor considerado como importante para perfilar algún resultado. (Kelly, 2006, s.p.)

4.3.1 Fases de la investigación

Siguiendo a Tójar Hurtado (2006), nuestra investigación está estructurada en cuatro fases (Tabla 11). En la primera, realizamos una búsqueda, recopilación y análisis de los diferentes planes de estudio de las enseñanzas musicales en España y las programaciones didácticas de diferentes conservatorios superiores de música, identificando las principales temáticas a tratar en nuestro protocolo de entrevista.

Tabla 11. Fases de la investigación

FASES	OBJETIVOS PROPUESTOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
1ª FASE: FORMULACIÓN	1º) Delimitación de las categorías	Búsqueda documental y recopilación de información.
	2º) Análisis de la documentación existente (textos existentes, planes de estudio y programas)	Identificación de las principales temáticas a tratar.
	3º) Elaboración del protocolo para la realización de las entrevistas	
2º FASE	Elaboración del protocolo para la realización de las entrevistas	Construcción del protocolo.
	Validación del protocolo de entrevista	Revisión por un experto que ocupa una plaza en el ámbito académico donde vamos a realizar nuestra investigación y por otro experto en Técnica Alexander. Construcción definitiva del protocolo.
	Realización de las entrevistas	Selección de la muestra (contacto con los futuros entrevistados y reclutamiento). Práctica de entrevista (entrevistas, transcripciones).
3ª FASE: ANÁLISIS	Realización de las entrevistas	Entrevistas con docentes en activo.
	Presentación de resultados	Transcripción. Descripción y análisis de las entrevistas. Interpretación general de los resultados obtenidos.
4ª FASE: TRADINGULACIÓN DATOS	Hallazgos	Exposición de las conclusiones.

Fuente: elaboración propia.

En la segunda fase, elaboramos nuestro protocolo para la realización de las entrevistas y realizamos su validación mediante dos expertos. También seleccionamos la muestra. En la tercera fase, hemos procedido a entrevistar a los profesores y experto/*expertise* participante que posteriormente hemos transcrito y analizado mediante el programa Maxqda12. Hemos contrastado sus aportaciones con las referencias incluidas en los planes de estudio, programas y guías docentes. En la última fase presentamos las conclusiones de nuestro estudio.

4.3.2 Planes de estudio y programaciones didácticas: análisis documental

Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006) señalan que los documentos son, junto con otros materiales diversos, “una fuente muy valiosa de datos cualitativos” (p. 614) mientras McMillan y Schumacher (2001) consideran que mediante la investigación analítica de documentos podemos acercarnos a un tema para investigar su evolución histórica. Específicamente, para ellos el análisis de conceptos educativos nos posibilita “clarificar el significado de un concepto” (p. 506). En nuestra investigación, el estudio de los diferentes planes de estudio de las enseñanzas musicales superiores en España y las programaciones didácticas relativas a la Educación Somática, nos permite comprender cómo han sido tratados los contenidos corporales a lo largo de la historia de estas enseñanzas e identificar las posibilidades de mejora. Como afirman los autores anteriormente mencionados, “el conocimiento del pasado informa a los profesionales de la educación, los legisladores, y a la sociedad en general sobre la educación y su rol” (pp. 518-519).

Massot, Dorio y Sabariego (2019) señalan que los “documentos oficiales tienen un status especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional” (p. 342). En nuestro estudio, nos basamos en su síntesis de las etapas básicas en un análisis documental:

1. El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. La clasificación de los documentos identificados.
3. La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados (...)
5. Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada. (p. 343)

4.3.3 Entrevistas

4.3.3.1 Población y muestra

La población de nuestro estudio está constituida por los profesores de Educación Somática que realizan su labor docente en los conservatorios superiores de España, ya que conforman la población de la que se quiere conocer la opinión y recoger datos (Montero y León, 1997). También hemos incluido un doctor en Educación Somática y tres *expertise* titulados en especialidades somáticas diferentes que no ocupan plazas en conservatorios superiores españoles pero han trabajado en la formación corporal de músicos. No todos los investigadores están de acuerdo en el uso del término ‘muestreo’ cuando se habla de investigación cualitativa (p.e. Maxwell, 2005), pero según Flick (2007) en este tipo de investigación hay que hacer necesariamente elecciones con respecto a los casos adecuados a nuestro estudio, a los grupos y los materiales. Como señalan Baumgartner y Hensley (2006),

una muestra es “un subgrupo de la población de interés que se considera representativa de la población total” (p. 116).

Hemos realizado un muestreo no probabilístico, seleccionando a la población de acuerdo a su función en las instituciones educativas y accesibilidad, ya que este tipo de muestreo según Díaz (2006) “se ajusta a otros criterios relacionados con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (p. 111). También es intencional porque “el investigador generalmente seleccionará a los participantes porque poseen ciertas características o satisfacen criterios específicos que fija el investigador” (Baumgartner y Hensley, 2006, p. 124).

4.3.3.2 Instrumentos de la investigación

Nuestras entrevistas han sido llevadas a cabo on-line excepto en los casos en los que los entrevistados nos solicitaron que fueran por teléfono. Fueron grabadas con el programa Pamela y una grabadora digital independiente, ya que la conexión a Internet falló en numerosas ocasiones. King y Horrocks (2010) sostienen que “las entrevistas telefónicas han sido utilizadas en la investigación científica social durante muchos años y más recientemente ha habido un crecimiento rápido en el uso de las entrevistas on-line” (p. 77). Según estos autores, las razones que llevan a los investigadores sociales a la utilización de la entrevista a distancia son:

- La separación que existe entre el investigador y los participantes,
- La disponibilidad de los entrevistados para realizar la entrevista y
- Las características intrínsecas del tema sobre el que versa la entrevista.

Al realizar una entrevista por internet no se puede garantizar una confidencialidad o un anonimato absoluto a los participantes entrevistados, ya que siempre existe la posibilidad de interacciones on-line (King y Horrocks, 2010).

Nuestra entrevista busca explorar unos temas particulares, pero no está estructurada con preguntas standard ni tampoco es ‘no-directiva’, sino que la conforman preguntas abiertas centradas en el tema de la investigación. Según Brinkmann y Kvale (2015) “le corresponde luego al sujeto evidenciar las dimensiones que él o ella encuentra importante en el tema de la investigación. El entrevistador conduce al sujeto hacia ciertos temas” (p. 34). Podemos afirmar que son semiestructuradas puesto que “incluyen una lista de preguntas pre-preparadas, pero el profesor investigador las utiliza solamente como una guía, y sigue preguntando sobre comentarios relevantes que realiza el entrevistado (...) Fomentan la elaboración de temas importantes que surgen durante la entrevista” (Lankshear y Knobel, 2010, pp. 201-201).

Elaboramos nuestra entrevista en torno a cuatro ejes para los profesores que imparten la Educación Somática en los conservatorios y cinco para los *expertise* que incluimos a continuación:

EJES PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN SOMÁTICA

1. Historia de vida (Items 1.1.-1.6.): formación general y musical, motivación que llevó a la Educación Somática, motivos de la elección de una técnica particular, conocimiento de técnicas diferentes a las que imparte.

2. Espacio curricular de la Educación Somática (Items 2.1.-2.9.): historia de la asignatura en la institución, criterios de selección de contenidos de la asignatura, evaluación y bibliografía recomendada.
3. Praxis (Items 3.1-3.5): metodología y actividades que se realizan en el aula, problemática específica del alumnado, necesidades y demandas, valoración del alumnado y profesorado.
4. Observaciones y sugerencias (4.1.).

EJES PARA EXPERTO/EXPERTISE

1. Historia de vida (Items 1.1.-1.6.): formación general y musical, motivación que llevó a la Educación Somática, motivos de la elección de una técnica particular, conocimiento de técnicas diferentes a las que imparte.
2. Espacio curricular de la Educación Somática (Items 2.1.-2.9.): historia de la asignatura en la institución, criterios de selección de contenidos de la asignatura, evaluación.
3. Praxis (Items 3.1-3.5): metodología y actividades que se realizan en el aula, problemática específica del alumnado, necesidades y demandas, valoración del alumnado y profesorado.
4. Recomendaciones básicas (Items 4.1-4.2.).
5. Observaciones y sugerencias (5.1.).

Con el eje número uno pretendemos conocer cuál es la formación que tienen los encargados de llevar a la práctica la Educación Somática en los conservatorios superiores, tanto la musical como la relacionada con otras áreas, los motivos que les llevaron a alguno de los campos de la Educación Somática y los criterios conducentes a elegir una formación específica en lugar de otra en el caso de haberla.

A través del eje número dos hemos indagado en la presencia histórica de la Educación Somática en los centros que se imparte y las características de las prácticas docentes que conlleva, mediante sus contenidos y evaluación.

En el eje número tres hemos profundizado en la organización de las clases, la metodología y actividades que se proponen, los problemas que se plantean en ellas, la recepción por parte del alumnado y las dificultades psicofísicas que suelen manifestar en ellas.

El eje número cuatro de los profesores y el número cinco de los *expertise* son iguales, y pretende recoger cualquier sugerencia o aportación que realice el entrevistado, aunque sea simple comentario sobre la entrevista realizada.

El eje número cuatro de los *expertise* busca recoger recomendaciones básicas para la Educación Somática de todos los profesores de piano que no pueden acceder a una formación especializada por interés, posibilidades económicas o de tiempo y la posible elaboración de unos contenidos básicos para cualquiera de ellos.

Los enfoques epistemológicos implican una concepción del mundo, un tipo de conocimiento por producir y un rol determinado para que asuma el investigador (Willig, 2001). Existen tres líneas de pensamiento principales con respecto a las entrevistas como forma de conocimiento:

1. Realista: es un enfoque tanto ontológico como epistemológico que no encuentra contraposición entre nuestro concepto de la realidad y la realidad misma, ya que podemos conocerla sin intermediación alguna. Con un método determinado puede

describirse y medirse el objeto de estudio. Tiende a utilizar un gran número de entrevistados, a veces de forma innecesaria, para codificar, categorizar y contar. El entrevistador debe tener un rol neutro para evitar cualquier influencia en las respuestas y obtener así datos fiables. La teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 2017), se considera post-positivista y se encuadra dentro de esta tendencia.

2. Contextual: este enfoque considera que los ‘hechos’ no pueden ser estudiados fuera del medio en el que se producen con sus relaciones y actividades cambiantes, ya que tiene una historia, una cultura, ocurre en una sociedad determinada y lo viven personas concretas. Por tanto es un conocimiento local, provisional y situacional que no busca de forma prioritaria las relaciones causa-efecto. El entrevistador debe poseer un buen conocimiento del contexto de la persona que entrevista para entender su perspectiva. Según Pidgeon y Henwood (1997) este tipo de investigación tiene cuatro dimensiones:

(...) la comprensión propia de los entrevistados, las interpretaciones de los investigadores, los sistemas de significado cultural para la sociedad a la que pertenecen el entrevistador y el entrevistado y los juicios de valor que emite la comunidad científica para otorgar validez. (p. 250)

El entrevistador no cumple un rol neutral, más bien desarrolla uno completamente opuesto, ya que debe comunicar su enfoque y circunstancias personales.

3. Construccionalista: desde esta perspectiva se considera el lenguaje como medio de construcción social, es decir de representaciones, y por tanto una vía privilegiada para el conocimiento, ya que puede proporcionarnos diferentes versiones de la realidad. Está en claro contraste con el enfoque realista, ya que considera al lenguaje constructor de la realidad. Desafía las concepciones tradicionales de lo que se considera conocimiento, considerando la imposibilidad del observador de abstraerse de las situaciones que estudia. La objetividad y la neutralidad se consideran construcciones lingüísticas. No se busca una ‘verdad’ para descubrir, sino significados que construyen un conocimiento situado socialmente y provisional. La investigación es llevada a cabo de forma conjunta entre el entrevistado y el entrevistador, construyendo ambos el conocimiento. Comparte aspectos reflexivos (epistemológicos y personales) con el enfoque contextualizado, pero se centra sobre todo en aspectos críticos del lenguaje.

Nuestro trabajo adopta una perspectiva cercana a la segunda opción. La forma de analizar las entrevistas la hemos definido con anterioridad a su realización y han determinado la forma en que estas se llevaron a cabo, aunque esta decisión fue completada durante la realización del proceso. Los contenidos y objetivos de las entrevistas se establecieron anticipadamente a la elección del método de análisis. Los fundamentos teóricos de lo investigado nos han conducido a la elección de un método adecuado a lo estudiado. En nuestro caso, al querer explorar una realidad determinada, Brinkmann y Kvale (2015) recomiendan identificar los aspectos más interesantes de las entrevistas e interpretarlos con una cierta profundidad y preguntarnos en qué medida las entrevistas expanden nuestro conocimiento sobre el fenómeno que investigamos. No existe un método estandarizado que pueda aplicarse a todas las significados de una entrevista, ya que la identificación de estos depende de la experiencia y la habilidad del investigador. Al mismo tiempo, la transcripción de la entrevista implica el establecimiento de un diálogo con ella y la identificación de los temas, que más tarde nos

permitirá “desarrollar, clarificar y expandir lo que se expresa en el texto” (Brinkmann y Kvale, 2015, p. 218) en modo de análisis a fin de enriquecer y profundizar lo que se dice en ellas. El entrevistador es coautor con los entrevistados de los resultados (enfoque contextualizado), ya que no se trata de una simple recolección de datos.

En línea con los diferentes tipos de enfoques de entrevistas que hemos contemplado más arriba, algunos métodos de análisis consideran que el conocimiento preexiste y puede ser recogido en forma de códigos (contenidos y significados). En cambio otros consideran que es un constructo social a través del lenguaje (enfoque con diferentes variedades según el autor: constructivista, discursivo deconstructivo). En nuestro caso utilizamos la codificación, que es “el proceso analítico a través del cual los datos son segmentados, conceptualizados e integrados en la construcción de una teoría” (Strauss y Corbin, 1998, p. 3). Esta categorización permite estructurar los contenidos de las entrevistas de diferentes formas, y puede formularse antes de la investigación, pero también durante su realización y en el propio análisis. Nosotros las hemos tenido predefinidas antes de la realización para luego confrontarlas con los resultados obtenidos. Tanto la teoría que sustenta la investigación como los resultados de las propias entrevistas nos han proporcionado elementos para su formulación, ya que esta categorización nos permite obtener una visión global que facilita la comparación y la elaboración de hipótesis. Posteriormente las hemos reducido a unidades significativas que condensan aquello que se quiere decir y expresan adecuadamente las unidades de significado encontradas, para posteriormente realizar interpretaciones y análisis teóricos más amplios. Esta condensación de significados es propia del análisis fenomenológico, aunque se usa en otros tipos de investigación cualitativa (Tesch, 1990). Brinkmann y Kvale (2015) afirman:

El intérprete va más allá de lo que se dice directamente para descubrir estructuras y relaciones de significado no aparentes a primera vista en el texto. En contraste con la descontextualización que se produce de los enunciados a través de la categorización, la interpretación los recontextualiza con marcos de referencia más amplios. (...) A menudo, la interpretación lleva a una expansión del texto original, con el resultado formulado en un número mayor de palabras que las declaraciones originales interpretadas. (pp. 235-236)

En síntesis, las diferentes interpretaciones se pueden considerar una forma de enriquecimiento de los resultados.

El Análisis del Discurso busca aquellas verdades que se generan en los enunciados de los seres humanos que, en sí mismos, no son verdaderos ni falsos. Está muy relacionado con el estudio de la ideología que lo sustenta, ya que estas están conformadas por ideas que el análisis busca revelar para estudiar cómo se forman y ponen en práctica. Estudia como el lenguaje crea vínculos sociales, pero también cómo se actúa en el aquí y ahora. Está muy relacionado con la dialéctica, cuyo objeto de análisis son “las contradicciones internas -la contradicción entre lo general y lo específico, entre la apariencia y la esencia, entre lo cuantitativo y lo cualitativo” (Brinkmann y Kvale, 2015, p. 258). Por lo tanto, sin adherirnos estrictamente a su metodología, también nos aporta herramientas de análisis útiles a nuestro trabajo.

Al analizar un discurso partimos de la base de la construcción social del yo y la realidad a través de las relaciones interpersonales, que no son iguales para todas las personas y todas las situaciones (Shotter, 1993). Las entrevistas son especialmente sensibles a estas variaciones y es desde esta concepción de la realidad desde donde son valoradas como fuente de conocimiento, ya que “los investigadores cualitativos eligen, normalmente y a menudo por

buenas razones, analizar aspectos de su material que desafían sus preconceptos, resultan enigmáticos con respecto a la cuestión investigada o simplemente llaman su atención de una forma u otra” (Brinkmann y Kvale, 2015, p. 261).

Sin embargo, el enfoque que mejor se adapta a nuestro trabajo es el formulado por Brinkman y Kvale (2015) de la entrevista analizada como bricolaje con técnicas ‘ad hoc’, basado en propuestas que Miles y Huberman (1994) formulan de la siguiente forma:

Identificar patrones y temas (1), ver la plausibilidad (2), y como pueden ser agrupados (3) ayuda a que el analista vea ‘qué va con qué’. Construir metáforas (4), como las tres tácticas precedentes, es una forma de lograr una mayor integración entre diversos segmentos de datos. Contar (5) también es una forma familiar de ver ‘qué hay ahí’.

Contrastar y comparar (6) es una táctica generalizada que agudiza la comprensión. A veces también es necesario diferenciar, como en el caso de las diferentes variables (7).

También necesitamos tácticas para ver las cosas y sus relaciones de forma más abstracta. Estas incluyen subsumir aspectos particulares por debajo de los generales (8), factorizar (9) de forma análoga a una técnica cuantitativa que nos es familiar, descubrir relaciones entre variables (10) y encontrar las variables intervinientes (11).

Por último, ¿cómo podemos agrupar sistemáticamente un conjunto coherente de datos inteligibles? Las tácticas discutidas van construyendo una cadena lógica de evidencias (12) y elaborando una coherencia teórica-conceptual (13). (pp. 245-246)

Cuando se realiza una mixtura de métodos y técnicas para investigar conexiones, como en el análisis ‘bricolaje’, ninguno tiene supremacía epistemológica sobre los otros. En los casos en los que no se planificó un modo específico de análisis, los requisitos para la realización de las entrevistas y las transcripciones son menos estrictos, aunque es necesario que las entrevistas posean descripciones abundantes y, por supuesto, la información pertinente.

Otros tipos de análisis también son significativos en nuestro trabajo. Por ejemplo, el análisis que se realiza sin seguir ningún método sistemático, mediante la relectura y la reflexión constantes sobre los aspectos más interesantes de las entrevistas. Los trabajos de Bellah et al. (1985), Bourdieu (1999) y Sennett (2003) son ejemplos significativos de las últimas décadas de esta forma de realizar una investigación, basadas en un conocimiento extenso y profundo del tema que se estudia. En ellas no se aplica ningún método concreto de análisis, por lo que Brinkmann y Kvale (2015) sostienen que en realidad es más importante el conocimiento teórico de lo que se investiga como fundamento de las entrevistas que las metodologías de análisis, ya que de esta forma pueden añadirse nuevas dimensiones a los temas que se abordan, siempre y cuando la lectura que se realiza de las entrevistas no esté influenciada por prejuicios, lo que no siempre constituye una tarea fácil. También son dignos de destacar los trabajos de Héas (2004, 2010) dentro del campo de la cultura física.

El análisis también puede hacerse desde la lectura teórica. En ella el peso recae en el investigador, cuya sensibilidad y dominio del tema estudiado resultan determinantes a la hora de crear nuevas interpretaciones que requieren tanto rigurosidad como creatividad. Estas interpretaciones no requieren la adhesión a un único método de validación, pero sí la habilidad del investigador para argumentar de forma fundamentada y rigurosa que eviten razonamientos superfluos o forzados (Brinkmann y Kvale, 2015).

4.3.3.3 Protocolo de entrevista

A continuación presentamos las preguntas elaboradas para las entrevistas, que hemos seguido a modo de guion en la realización de las mismas.

Tabla 12. Protocolo de entrevista definitivo. Perfil: Profesores de Educación Somática

PROTOCOLO DE ENTREVISTA PERFIL: PROFESORES DE EDUCACIÓN SOMÁTICA	
1. HISTORIAS DE VIDA	
<p>1. Historias de vida</p> <p>1.1. ¿Cómo ha sido tu trayectoria académica? ¿Qué estudios has realizado?</p> <p>1.2. ¿Has realizado estudios musicales? ¿De qué tipo? ¿En qué tipo de institución?</p> <p>En caso afirmativo, ¿qué nivel has alcanzado? Esta pregunta</p> <p>1.3. ¿Qué te llevó a buscar la educación somática?</p> <p>1.4. ¿Qué técnicas conoces de este tipo?</p> <p>1.5. ¿Te formaste en alguna propuesta en particular? ¿Qué reconocimiento tienen esos estudios? ¿Qué duración tuvieron? ¿Terminaste esos estudios? ¿Te han sido útiles?</p> <p>En caso afirmativo, ¿por qué elegiste la técnica que practicas?</p> <p>1.6. ¿Cómo valoras la técnica que elegiste en relación a las demás propuestas para el trabajo con músicos?</p>	
2. ESPACIO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA	
<p>2.1. ¿Desde cuándo se imparte esta asignatura en el centro en el que trabajas?</p> <p>2.2. ¿Existía alguna asignatura semejante con anterioridad?</p> <p>2.3. En el caso de ser optativa ¿cómo llegó a ofertarse?</p> <p>2.4. En el caso de ser obligatoria ¿sabes cómo se incluyó en el plan de estudios?</p> <p>2.5. ¿Consideras que este tipo de asignaturas debe ofertarse en el grado superior o deberían existir de forma generalizada en grado medio?</p> <p>2.6. ¿Tienes libertad o flexibilidad para adaptar el programa a tu experiencia?</p> <p>2.7. ¿Desde qué planteamientos seleccionas los contenidos de la asignatura?</p> <p>2.8. A la hora de realizar la evaluación ¿qué tienes en cuenta?</p> <p>2.9. ¿Hay alguna bibliografía que recomiendas especialmente a los pianistas?</p>	
3. PRAXIS	
<p>3.1. ¿Cómo organizas las sesiones de clase?</p> <p>3.2. ¿Qué métodos y actividades?</p> <p>3.3. ¿Qué dificultades encuentras?</p> <p>3.4. ¿Cómo crees que el alumnado se siente con estas propuestas y cómo las valora? ¿Qué <i>feedback</i> has recibido del alumnado? ¿Qué tipos de problemáticas suelen presentar? ¿Las clases les ayudan a solucionar sus problemas personales? ¿Cuáles son los problemas más comunes?</p> <p>3.5. ¿Qué dificultades, carencias u obstáculos plantea el alumnado, especialmente los teclistas? ¿Dónde crees que se originan los problemas que presentan los alumnos? ¿Qué papel juega en ellos la organización del sistema educativo, la carga horaria de trabajo personal y la actitud del profesorado en general?</p>	
4. OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS	
<p>4.1. Si quieres agregar algo a todo lo comentado que consideres importante.</p>	

Fuente: elaboración propia.

En el caso de las entrevistas a los experto/*expertise*, se buscaba la contribución de su experiencia para analizar la aportación de la Educación Somática en la formación del pianista,

tanto en su vertiente de intérprete, en el caso de serlo, como de docente. Se le pidió comentar lo que creyeran oportuno. Estas entrevistas también son anónimas.

Tabla 13. Protocolo de entrevista definitivo. Perfil: Experto/*expertise* de Educación Somática

PROTOCOLO DE ENTREVISTA PERFIL: EXPERTO/EXPERTISE DE EDUCACIÓN SOMÁTICA	
1. HISTORIAS DE VIDA	
1.1. ¿Cómo ha sido tu trayectoria académica? ¿Qué estudios has realizado? 1.2. ¿Has realizado estudios musicales? ¿De qué tipo? ¿En qué tipo de institución? En caso afirmativo, ¿qué nivel has alcanzado? 1.3. ¿Qué te llevó a buscar la educación somática? 1.4. ¿Qué técnicas conoces de este tipo? 1.5. ¿Te formaste en más de una propuesta? ¿Qué reconocimiento tienen esos estudios? ¿Qué duración tuvieron? ¿Terminaste esos estudios? ¿Te han sido útiles? En caso afirmativo, ¿por qué elegiste la técnica que practicas? 1.6. ¿Cómo valoras la técnica que elegiste en relación a las demás propuestas para el trabajo con músicos?	
2. EXPERIENCIA PROFESIONAL	
2.1. ¿En qué tipo de instituciones trabajas como docente de la Técnica...? 2.2. ¿Cuántos años de experiencia tienes impartiendo esta técnica? 2.3. ¿Qué tipo de estudiantes acuden a tus clases (especialmente teclistas) que acuden a las clases? Ahora hablando de la forma en que organizas tu docencia, 2.6. ¿Tienes libertad o flexibilidad para adaptar el programa a tu experiencia? 2.7. ¿Con qué criterios seleccionas los contenidos de la asignatura? 2.8. ¿Cómo realizas la evaluación? 2.9. ¿Hay alguna bibliografía que recomiendas especialmente a los pianistas?	
3. PRAXIS	
3.1. Y centrándonos en la clase, explica un poco como sería una sesión, qué métodos y actividades haces, etc. 3.2. ¿En el proceso de aprender del alumnado qué papel juega esta materia? 3.3. ¿Cómo crees que el alumnado se siente con estas propuestas y cómo las valora? 3.4. ¿Qué dificultades, carencias u obstáculos plantea el alumnado, especialmente los teclistas? ¿Dónde crees que se originan los problemas que presentan los alumnos?	
4. RECOMENDACIONES BÁSICAS	
4.1. En vista de que no todas las personas pueden acceder a una formación de este tipo ¿en qué aspectos crees que es indispensable formar al profesorado instrumental? 4.2. ¿Cuánto tiempo crees que deberían recibir formación sobre estos aspectos indispensables?	
5. OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS	
5.1. Si quieres agregar algo a todo lo comentado que consideres importante.	

Fuente: elaboración propia.

4.3.3.4 Validación del protocolo de las entrevistas

Nuestra validación ha sido realizada por una profesora de técnica corporal que trabaja en nuestra comunidad autónoma y por una profesora de Educación Somática que desarrolla su labor docente en un Conservatorio Superior de Música de A Coruña.

Tabla 14. Validación del protocolo de entrevista

COMENTARIOS EXPERTA 1	
PERFIL: PROFESORES DE EDUCACIÓN SOMÁTICA	
2.3. ¿Qué te llevó a buscar la Educación Somática?	La experta 1 considera esta pregunta de una importancia capital.
2.5. ¿Te formaste en alguna propuesta en particular? ¿Terminaste esos estudios?	La experta 1 considera que es importante saber si eran estudios reconocidos oficialmente, la duración que tenían que decir si fueron un curso de fin de semana, dos semanas o tres o cuatro años de formación y si la formación que recibió en ese tiempo fue útil para el desarrollo de la práctica profesional o ha tenido que completada de forma importante en ella misma.
3.7. ¿Cómo crees que el alumnado se siente con estas propuestas y cómo las valora?	La experta 1 considera que el profesorado debe ponerse más en el lugar del alumno y tenerlo en cuenta. Por eso necesario saber qué tipo de <i>feedback</i> ha recibido de parte de este, cuál es la problemática que planteaba la alumno y en caso de haberla de qué tipo era y se mejoró después de las clases, además de observar cuáles eran los problemas más comunes.
4.2. ¿Qué dificultades, carencias u obstáculos plantea el alumnado, especialmente los teclistas?	Nuestra entrevistada considera que esta pregunta debe ser completada en los siguientes aspectos: Cuál es el origen de los problemas que presentan, qué papel juega en ellos la organización del sistema educativo, la carga horaria y de trabajo en los estudios y la actitud del profesorado.
5.1. Si quieres agregar algo a todo lo comentado que consideres importante.	La especialista considera que la entrevista es completa, exhaustiva y muy ambiciosa. Considera que está muy por encima de la formación que tiene el profesorado. Para ella la educación somática en sí es contradictoria con el sistema educativo tal como está.
COMENTARIOS EXPERTA 2	
La experta 2 felicita al doctorando porque considera que la temática de la tesis es interesante y conveniente. Encuentra el cuestionario conciso y denso, decantado a través del tiempo.	

Fuente: elaboración propia.

4.3.3.5 Recogida y tratamiento de datos

Los participantes en esta investigación respondieron a dos perfiles. Por un lado, entrevistamos a once profesores de Educación Somática o asignaturas relacionadas con ellas que ejercen actualmente en un conservatorio superior español. Por otro lado, hemos entrevistado a un experto y tres *expertise* en técnicas de Educación Somática de reconocido prestigio en su campo. Nuestra idea original era entrevistar a tres *practitioners* que ejercieran en Galicia la docencia. El experto entrevistado realizó una tesis específica sobre Educación Somática en Gran Bretaña. En el caso de la Técnica Alexander y de la Eutonía, las dos participantes residen y ejercen en Galicia. El *practitioner* de Feldenkrais que hemos entrevistado reside en el extranjero pero ha sido docente de su especialidad en nuestra comunidad en cursos de formación para profesores. No nos consta que ningún *practitioner* de Feldenkrais titulado ejerciera su docencia en Galicia al momento de realizar las entrevistas. De los quince participantes, tres tienen el doctorado, y por tanto, poseen plena capacidad investigadora. Todas las entrevistas han sido realizadas de forma individual y hemos procurado cumplir con lo planteado por Lankshear y Knobel (2010): “Es de suma importancia que el consentimiento sea informado. Los participantes deben ser conscientes de los objetivos generales del estudio y qué implica. El consentimiento debería de extenderse también a las publicaciones que puedan surgir del estudio” (p. 104). Tal como reconoce Schostak (2006)

“transcribir es típicamente frustrante. Las grabaciones nunca son perfectas. No importa cuántas veces escuchemos una palabra o frase, permanece poco claro” (p. 53). Suscribimos esta afirmación en su totalidad.

Tabla 15. Entrevistas realizadas

Entrevista Nº	Profesores de educación somática en conservatorio superior		Experto/expertise de educación somática	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
1		x		x (Ed.somática/Piano) (Dr. U.Birmingham)
2		x (Dr.U.Valencia)	x (Técnica Alexander)	
3	x			x (Feldenkrais/Piano)
4		x	x (Eutonía)	
5	x			
6		x		
7		x		
8	x (Dra. U.A.M.)			
9	x			
10	x			
11	x			

Fuente: elaboración propia.

Fielding y Lee (1993) sostienen que ya desde los años ochenta, los investigadores en ciencias sociales incorporan la utilización de los ordenadores para el análisis cualitativo de la información de forma rigurosa. Según estos autores, los programas informáticos pueden ayudar a los investigadores en las operaciones que deben realizar para analizar la información, entre las que figura la localización de palabras y/o frases y la vinculación de códigos a segmentos de texto. Nosotros hemos realizado una codificación siguiendo los pasos propuestos por Tesch (1990) que enunciamos a continuación, con el fin de clarificar el proceso de su realización

1. Realizar una primera lectura de las transcripciones, con el fin de obtener una visión global del todo y apuntar las primeras ideas y observaciones que surjan. De esta forma se obtiene un primer conjunto de ideas que nutren nuestro trabajo.
2. Tomar una de las entrevistas (la más interesante, la más corta, etc.) y anotar los temas en los márgenes del documento, no los contenidos, sin entrar en profundidades ni pretender captar todo.
3. Elaborar columnas con los temas de cada documento, para posteriormente ir sintetizándolos y agrupándolos en hiperónimos, únicos y residuales.

4. A continuación se puede ‘codificar’ cada tema y repasar las entrevistas con el fin de asegurarse que se ajustan a ellas y eventualmente descubrir algún tema nuevo si es el caso.
5. En este estadio se trata de que los temas se transformen en categorías y buscar la relación entre ellas. Se recomienda que el número de estas sean ajustadas al objeto de estudio y también operativas para el investigador.
6. Tomar una decisión final sobre los códigos que se utilizarán para cada categoría, posicionarlos por orden alfabético y ubicar los segmentos, en algunos casos, en más de una categoría si corresponde.
7. Agrupar todo el material que pertenezca a cada categoría con el fin de realizar un primer análisis de los contenidos que permita identificar lo común entre ellos, lo único, las confusiones y contradicciones y las faltas de información con respecto a los objetivos de la investigación. Es necesario centrarse más en la utilidad que en la perfección de la clasificación y codificación.
8. Recodificar la información si es necesario. Fijarse si alguna de las categorías puede ser considerada como resultado de la investigación. Este proceso de organización e interpretación permite estructurar el informe de la investigación, teniendo en cuenta la significación e importancia de los resultados.

Hemos de tener en cuenta que según Creswell (2003) este proceso se puede potenciar usando programas informáticos adecuados de software cualitativo. Los códigos identificados en nuestro trabajo, que Miles y Huberman (1994) definen específicamente como “etiquetas para asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial recabada durante el estudio” (p. 56), con sus correspondientes categorías se detallan en el apartado 4.5, aunque a continuación incluimos las categorías principales (Incluimos como Anexo I las explicaciones de cada uno de los códigos identificados):

1. FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DE LOS PARTICIPANTES
2. PROBLEMÁTICAS FÍSICAS MÚSICOS
3. IMPORTANCIA DE LA TÉCNICA SOMÁTICA
4. CURRÍCULUM DE LA MATERIA
5. ANÁLISIS DE SU DOCENCIA

4.4 ANÁLISIS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA RELATIVA A LA EDUCACIÓN SOMÁTICA

A continuación detallaremos cómo, a lo largo del tiempo, se han introducido los contenidos corporales en los diferentes planes de estudios de las enseñanzas musicales en España según sus legislaciones específicas y cómo se concretan en los programas ofertados por los conservatorios superiores de música de las diferentes comunidades autónomas.

4.4.1 Planes de estudio

Las disposiciones legislativas que han regulado los estudios musicales en España han sido numerosas y de índole variada. A partir de la promulgación de la LOGSE (1990) se observa un interés específico y creciente en coordinar las Enseñanzas Artísticas en general con el resto del sistema educativo. Sin embargo, los Estudios Superiores de Música solo llevaban 10 años impartándose cuando fueron nuevamente modificados por la entrada en vigor del Espacio Común Europeo de Educación Superior. Estas variaciones frecuentes, causan a menudo desorientación en el profesorado y consumen una gran parte de las energías disponibles para la labor docente ya que, al ser tan cambiantes las disposiciones legislativas que ordenan los estudios musicales, se requiere una constante adaptación de los programas de estudio.

¿Qué contenidos relacionados con el cuerpo/conciencia corporal están incluidos en estos planes de estudio? A continuación presentamos unas tablas elaboradas a partir del análisis de cada uno de ellos.

4.4.1.1 Plan 1942

En el *Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación*, conocido como Plan 1942, sólo se incluyeron dos asignaturas relacionadas con contenidos corporales: *Higiene práctica y Fisiología de la voz y Coreografía clásica y folklórica española*, dentro del epígrafe ‘Clases especiales’. Aun así no eran obligatorias para todo el alumnado. La primera era cursada únicamente por los alumnos de canto y la segunda constituía una pequeña incursión de las artes coreográficas en las enseñanzas artísticas.

Tabla 16. Contenidos relacionados con el cuerpo/Educación Somática en los estudios de música Plan 1942

Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación	
Única referencia:	"Higiene práctica y Fisiología de la voz. Coreografía clásica y folklórica española" (Decreto de 15 de junio de 1942, p.4839).

Fuente: elaboración propia.

4.4.1.2 Plan 1966

El Plan 66, en el que se formó una buena parte de los profesores que actualmente están impartiendo docencia en los conservatorios, ignoró por completo los contenidos relacionados con la Educación Somática o Corporal. Sin embargo, nos consta que durante los últimos años de su aplicación en los conservatorios se organizaron numerosos cursillos

relacionados con este tema y en algunos de ellos se facilitó la asistencia regular a algún tipo de curso relacionado con el trabajo corporal. Un ejemplo que conocemos de forma directa y personal es el curso del Método Cos-Art dictado por su creadora, Yiya Díaz en el Conservatorio Superior de Música de Barcelona durante el curso 1991-92. En muchos otros fueron cursos de Técnica Alexander principalmente, aunque también conocemos casos de Eutonía y Música (Vigo, 1997) y Yoga (San Lorenzo del Escorial 1993-1994) según relata Ruiz Ramos (1999).

Tabla 17. Contenidos relacionados con el cuerpo/Educación Somática en los estudios de música Plan 66

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música
Ninguna referencia.

Fuente: elaboración propia.

4.4.1.3 Plan LOGSE

A partir de la LOGSE (1990) se establecen por primera vez los objetivos y contenidos de cada grado que servirán de base para la elaboración de las programaciones por parte del profesorado. En ellos se expresa claramente una concepción corporal que analizaremos en mayor profundidad en los objetivos y contenidos de la siguiente ley, la LOE (2006), basados en la LOGSE (1990), y que rige la práctica docente en los conservatorios en la actualidad.

La LOGSE (1990) marcó un antes y un después con respecto a la educación musical en el estado español como bien sintetiza Romero Carmona (2005):

- La prescripción curricular de la Música en la educación general como propia en Secundaria y como ámbito del área de educación artística en Primaria. En ambos casos con redacción explícita de contenidos.
 - La creación de la Especialidad de Educación Musical en la formación del profesorado de Primaria, condición necesaria para que el ámbito de Música pueda desarrollarse debidamente.
 - La reordenación de etapas y edades que, iniciando la Secundaria a los doce años, hace posible la intervención de un profesorado con cualificación profesional.
 - La estructuración de los conservatorios en los tres niveles de enseñanza, con la equiparación a la licenciatura de los títulos superiores.
 - La ampliación de la oferta musical específica a través de las escuelas de música.
- (p. 54).

Sarget Ros (2002) destaca que la LOGSE introdujo importantes conceptos dentro de los conservatorios de música como innovación educativa y formación integral además de haber propiciado “la integración de las enseñanzas impartidas en los conservatorios de música en el marco educativo general del estado” (p.168). Otros aspectos que señala son el diseño de un nuevo modelo curricular, la planificación de los centros y la profesionalización de la enseñanza.

Tabla 18. Contenidos relacionados con el cuerpo/Educación Somática en los estudios de música LOGSE

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativa (LOGSE)
<p>o Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se regulan las enseñanzas mínimas de los grados elemental y medio</p> <p>Artículo 4. "El grado elemental de las enseñanzas de música tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades: (...)</p> <p>e) Ser conscientes de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitan la autonomía en el trabajo y la valoración del mismo (...)" (R.D. 756/1992, p.29782).</p> <p>Artículo 8. "El grado medio de las enseñanzas de música tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades: (...)</p> <p>d) Valorar el dominio del cuerpo y de la mente para utilizar con seguridad la técnica y concentrarse en la audición e interpretación. (...)</p> <p>l) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de su características y posibilidades, y desarrollar hábitos de estudio valorando el rendimiento en relación con el tiempo empleado" (R.D. 756/1992, p.29783).</p> <p>Anexo I. a) Enseñanzas mínimas correspondientes al grado elemental de música</p> <p>Piano. Grado elemental:</p> <p>"La enseñanza de piano en el grado elemental tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:</p> <p>a) Adoptar una posición adecuada del cuerpo con respecto al instrumento que posibilite y favorezca la acción del conjunto brazo-antebrazo-mano sobre el teclado (...)" (R.D. 756/1992, p.29789).</p> <p>Contenidos:</p> <p>"Desarrollo de la percepción interna de la propia relajación, así como de los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental, tratando siempre de hallar un equilibrio satisfactorio entre ambos factores. Sentar las bases de una utilización consciente del peso del brazo. Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas. Planificación del trabajo de la técnica teniendo en cuenta los siguientes principios generales: a) Práctica de la técnica digital dirigida a incrementar la independencia, la velocidad, la resistencia y la capacidad de diversificación dinámica partiendo de los movimientos de las articulaciones de los dedos; b) estudio de los movimientos posibles a partir de las distintas articulaciones del brazo (muñeca, codo, hombro), tales como caídas, lanzamientos, desplazamientos laterales, movimientos circulares y de rotación y toda la combinatoria que permite; c) percepción clara de que la interacción permanente de esos diferentes tipos de acciones constituyen la base de toda técnica pianística eficaz. Estudio de los principios generales de la digitación pianística y su desarrollo en función de la complejidad progresiva de las dificultades a resolver (...) Desarrollo de hábitos correctos y eficaces de estudio, estimulando la concentración, el sentido de la autocrítica y la disciplina en el trabajo (...)" (R.D. 756/1992, p.29789).</p> <p>Anexo I. b) Enseñanzas mínimas correspondientes al grado medio de música</p> <p>Piano. Grado Medio. Objetivos:</p> <p>"La enseñanza de piano en el grado medio tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes: (...)</p> <p>d) Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar por sí mismo los diversos problemas de ejecución que puedan presentarse relativos a digitación, pedalización, fraseo, dinámica" (R.D. 756/1992, p.29799).</p> <p>Contenidos:</p> <p>"Estudio en profundidad de: La digitación y su problemática; el desarrollo y perfeccionamiento de toda la gama de modos de ataque; la utilización progresivamente mayor del peso del brazo como principal fuente de fuerza y de control de la sonoridad; la dinámica; la precisión en la realización de las diversas indicaciones que a ella se refieren y el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes; la utilización de los pedales y la potenciación que han experimentado sus recursos en la evolución de la escritura pianística; el fraseo y su adecuación a los diferentes estilos; ligado a ello, el desarrollo de la cantabilidad en el piano. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria. Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones" (R.D. 756/1992, p.29799).</p>
<p>o Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios</p> <p>Anexo II</p>

Canto:

“Materia: Técnica corporal. Contenidos: Desarrollo de las capacidades corporales, así como de sus posibilidades creativas y expresivas en relación con la interpretación escénica” (R.D.617/1995, p. 16613).

Pedagogía (Opción A: Pedagogía del lenguaje y la educación musical):

“Materia: Movimiento. Contenidos: Desarrollo de la sensibilidad cinestésica. Técnicas de relajación y respiración. Conocimiento de las formas básicas del movimiento. La mímica y el gesto como medios expresivos de comunicación”. (R.D. 617/1995, p. 16628).

Fuente: elaboración propia.

Las únicas especialidades que tenían establecidas una asignatura específica relacionada con los aspectos corporales de la interpretación en los estudios superiores son Canto y Pedagogía. Sin embargo, los contenidos que se abordaban en ellas eran importantes para todas las especialidades. Existe una contradicción entre lo que se plantea para los Grados Elemental y Medio con respecto a los contenidos corporales y lo que se incluye en la asignatura de Técnicas de Educación Corporal, dado que la Educación Somática no propone en ningún caso el ‘dominio’ de algo, ni divide los movimientos en algo que posteriormente se combinan. En los estudios superiores de piano se propone un perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica sin ningún tipo de especificaciones (R.D. 617/1995, p. 16.630).

4.4.1.4. Plan LOE

Esta nueva regulación continúa con algunos de los ejes de la anterior legislación, como es la articulación de las Enseñanzas Instrumentales alrededor de las especialidades orquestales. También se introduce nuevas especialidades, como el Flamenco. Sin embargo deja en manos de cada comunidad autónoma la continuidad de las enseñanzas de los conservatorios de Grado Elemental, al no realizar especificaciones sobre los mismos. Con respecto a las enseñanzas de Grado Medio vuelven a llamarse Grado Profesional y se pone el acento en las prácticas grupales. En el artículo 6 punto 3 del R.D. 1577/2006 se menciona que “las Administraciones educativas podrán potenciar en sus currículos distintos perfiles dentro de cada especialidad en los dos últimos cursos de las enseñanzas profesionales de música” (p. 2855). En el caso, por ejemplo, de la Comunidad Autónoma de Galicia se establecen diferentes itinerarios (Decreto 203/2007, p.17.470), dentro de los cuales tiene cabida la propuesta de asignaturas optativas.

En los estudios superiores se establece el sistema de créditos ECTS, es decir el mismo sistema de carga lectiva y cómputo del trabajo que en las universidades, además del suplemento europeo al título. También se establece la posibilidad de impartir estudios de máster en los propios conservatorios superiores y doctorados en convenio con las universidades, en una clara intención de fomentar la cultura investigadora. Las titulaciones serán evaluadas por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y se realiza una clara apuesta por la inclusión curricular de las TIC (R.D. 1614/2009 y R.D. 631/2010).

Una de las principales aportaciones de la LOE fue propiciar la obtención del título de graduado de Música a los egresados de los conservatorios superiores. Sin embargo, una sentencia del Tribunal Supremo en el año 2013 a raíz de una denuncia de la Universidad de Granada, anuló esta posibilidad volviendo a ser simplemente, una vez más, profesores superiores. Según Landriscini (2015)

Obviamente esta sentencia judicial ha acarreado una importante sensación de inseguridad jurídica tanto para los estudiantes como para los equipos docentes y directivos de los conservatorios superiores de música en España. En este sentido, mencionar la reciente publicación en el BOE (7 de febrero de 2015) del Real

Decreto 21/2015, por el que se modifica el RD 1614/2009. Esta reciente legislación ha sido redactada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en acatamiento a las sentencias judiciales del Tribunal Supremo en las que se estima el recurso de la Universidad de Granada para que las universidades sean las únicas instituciones que puedan emitir títulos de Grado. El Real Decreto 21/2015 modifica las denominaciones de las titulaciones de los Conservatorios Superiores, pasando a denominarse a partir de ahora Título Superior de Enseñanzas Artísticas y de Máster, en lugar de Título de Graduado/a en Música. (p. 169)

Tabla 19. Contenidos relacionados con el cuerpo/Educación Somática en los estudios de música LOE

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) fue modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)
<p>o Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</p> <p>Artículo 3. Objetivos específicos de las enseñanzas profesionales de música:</p> <p>“Las enseñanzas profesionales de música deberán contribuir a que los alumnos y alumnas adquieran las capacidades siguientes: (...)</p> <p>d) Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto (...)</p> <p>f) Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación (...)” (R.D.1577/2006, p.2854).</p> <p>Artículo 6. Asignaturas que constituyen el currículo:</p> <p>“(...) 2. Las Administraciones educativas determinarán los cursos en los que se deberán incluir las asignaturas establecidas en el apartado anterior. Asimismo, podrán añadir otras asignaturas dentro de las diferentes especialidades que integran las enseñanzas profesionales de música.</p> <p>3. Asimismo, las Administraciones educativas podrán potenciar en sus currículos distintos perfiles dentro de cada especialidad en los dos últimos cursos de las enseñanzas profesionales de música” (R.D.1577/2006, p.2855).</p> <p>Anexo I. Enseñanzas mínimas correspondientes a las enseñanzas profesionales de música:</p> <p>Piano. Objetivos:</p> <p>“Las enseñanzas de piano de las enseñanzas profesionales de música tendrán como objetivo contribuir a desarrollar el alumnado las siguientes capacidades: (...)</p> <p>e) Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar por sí mismo los diversos problemas de ejecución que puedan presentarse relativos a digitación, pedalización, fraseo, dinámica (...)” (R.D.1577/2006, p.2877).</p> <p>Contenidos:</p> <p>“Estudio en profundidad de la digitación y su problemática; el desarrollo y perfeccionamiento de toda la gama de modos de ataque; la utilización progresivamente mayor del peso del brazo como principal fuente de fuerza y de control de la sonoridad; la dinámica, la precisión en la realización de las diversas indicaciones que a ella se refieren y el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes; la utilización de los pedales y la potenciación que han experimentado sus recursos en la evolución de la escritura pianística; el fraseo y su adecuación a los diferentes estilos; ligado a ello, el desarrollo de la cantabilidad en el piano” (R.D.1577/2006, p.2877).</p> <p>Criterios de evaluación de los instrumentos:</p> <p>“1) Utilizar el esfuerzo muscular, la respiración y relajación adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental.</p> <p>Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz y el equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar tensiones que conduzcan a una pérdida de control en la ejecución (...)</p> <p>9) Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos.</p> <p>Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumnado ha alcanzado en cuanto a los hábitos de estudio y la capacidad de autocrítica (...)” (R.D.1577/2006, p.2878).</p>
o Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
“Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, aprobarán el plan de estudios correspondiente a cada título, de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en el presente real decreto” (R.D. 1614/2009, p.89749).

o Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Anexo I. Competencias generales de Título de Graduado o Graduada en Música:

“Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva” (R.D. 631/2010, p.48488).

“Conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música en distintos niveles (...) Desarrollar capacidades para la autoformación a lo largo de su vida profesional (...)” (R.D. 631/2010, p.48489).

Competencias específicas del Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de interpretación:

“Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio de la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas” (R.D. 631/2010, p.48491).

Anexo III Materias obligatorias de especialidad. Especialidad Interpretación:

Materia: Instrumento:

“Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo. Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación” (R.D. 631/2010, p.48497).

Materia: Música de conjunto:

“Desarrollo de hábitos y técnicas de ensayo” (R.D. 631/2010, p.48497).

o Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Hace referencia a que los estudios conducen a la obtención del Título Superior de Enseñanzas Artísticas: Título Superior de Música (adapta la referencia a los títulos de Graduado en Música).

Fuente: elaboración propia.

4.4.1.4.1 Plan LOE. Grado Profesional

A continuación pasaremos a analizar los principales conceptos incluidos en el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación relacionados con el cuerpo:

Artículo 3. Objetivos específicos de las enseñanzas profesionales de música:

“Las enseñanzas profesionales de música deberán contribuir a que los alumnos y alumnas adquieran las capacidades siguientes: (...)”

d) Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto (...)”. (R.D.1577/2006, p. 2854)

Es significativo que el decreto no especifique cómo se forma una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales propias ni se le asigne un espacio curricular propio. Este desarrollo requiere un conocimiento ajustado del propio cuerpo, su funcionamiento y posibilidades, además de los espacios curriculares específicos para su exploración, conocimiento y refinamiento, es decir tiempo, espacios físicos y profesorado competente.

Dentro de las mismas técnicas corporales, Feldenkrais y Eutonía parten de lo que percibe el alumno para poder configurar la propia auto-imagen. Sin embargo, como hemos visto, en la Técnica Alexander se desconfía de las propias percepciones, no porque no sean necesarias sino más bien porque el propio trabajo pone en evidencia los lapsus que hay entre lo percibido y la realidad. El punto de partida de la Eutonía y del Método Feldenkrais permite que el sistema nervioso realice ajustes para que la imagen corporal percibida y la realidad se acople progresivamente, en juego con la gravedad, la alineación ósea y la acción muscular de la forma más eficiente y económica posible. La Técnica Alexander parece acelerar este proceso poniéndolo en evidencia inmediatamente. En Eutonía se suele pedir al alumno que moldee su cuerpo en plastilina al inicio de los estudios para, luego de un tiempo, volverlo a hacer y observar las diferencias, tal como lo expone Gerda Alexander en su libro (Alexander, 1998). En Técnica Alexander no es extraño que se solicite realizar un dibujo del esqueleto con el mismo fin (Conable y Conable, 2001).

“f) Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación (...)”. (R.D.1577/2006, p. 2854)

Si valoramos el cuerpo y la mente de forma separada estamos partiendo de una concepción dualista de la corporeidad que en Occidente se atribuye a Descartes, más aún si esa concepción tiene un fin concreto como utilizar una técnica con seguridad (Marzano, 2007). Sin embargo, podemos pensar que este objetivo apunta hacia el importante rol que juegan los aspectos mentales y corporales, de difícil separación a la hora de la ejecución, en la Interpretación Musical. Desde la visión de la Educación Somática tal separación no existe, ya que todo el cuerpo es mente gracias al sistema nervioso y el funcionamiento de lo mental depende de los sistemas corporales (Eddy, 2017). Esta unidad psicofísica es planteada desde las primeras propuestas de Elsa Gindler y F.M. Alexander (Geuter, Heller y Weaver, 2010; Maisel, 1995).

Artículo 6. Asignaturas que constituyen el currículo:

“2. Las Administraciones educativas determinarán los cursos en los que se deberán incluir las asignaturas establecidas en el apartado anterior. Asimismo, podrán añadir otras asignaturas dentro de las diferentes especialidades que integran las enseñanzas profesionales de música.

3. Asimismo, las Administraciones educativas podrán potenciar en sus currículos distintos perfiles dentro de cada especialidad en los dos últimos cursos de las enseñanzas profesionales de música”. (R.D.1577/2006, p.2855)

Así tenemos que en el caso gallego se establecieron tres itinerarios para el último ciclo del Grado Profesional: Interpretación, Pedagogía y Musicología. En cada uno de estos itinerarios han de cursarse dos asignaturas optativas, lo que permite siempre establecer contenidos de trabajo y conciencia corporal de forma opcional para aquellos alumnos que estén interesados. Por otra parte, habría que revisar la oferta de materias optativas puesto que, en algunos casos, se están impartiendo materias con un número muy escaso de alumnos, y de esta forma algunos conocimientos que son fundamentales para el desarrollo profesional del intérprete los reciben únicamente una pequeña proporción del alumnado.

Anexo I. Enseñanzas mínimas correspondientes a las enseñanzas profesionales de música:

Piano. Objetivos:

“Las enseñanzas de piano de las enseñanzas profesionales de música tendrán como objetivo contribuir a desarrollar el alumnado las siguientes capacidades: (...)”

e) Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar por sí mismo los diversos problemas de ejecución que puedan presentarse relativos a digitación, pedalización, fraseo, dinámica (...). (R.D.1577/2006, p. 2877)

Todos estos parámetros implican la coordinación y el uso corporal. La aplicación con autonomía de todos estos parámetros de ejecución es de difícil realización en la práctica real, porque las obras trabajadas son cada vez más complejas según se progresa de curso y los requerimientos en este sentido hacen necesaria la guía del profesor. Además, los conocimientos que se intentan adquirir tienen un carácter espiralado, por los que se pasa una y otra vez en diferentes niveles de profundidad por los mismos aspectos trabajados (Gardner, 1995). Por lo tanto la supervisión del docente experto se hace imprescindible. Muchos músicos, aún con un alto rendimiento, tienen una formación experta durante muchos años en las instituciones de más prestigio a nivel internacional, lo que indica la complejidad y dificultad de la tarea. Un ejemplo de ello lo encontramos en el caso de Moura Lympany (Lympany y Strickland, 1991), aunque podríamos citar muchos otros de pianistas de nivel internacional. Por lo tanto la autonomía es un tanto relativa y solo se puede aplicar desde algunos parámetros.

Contenidos:

“Estudio en profundidad de la digitación y su problemática; el desarrollo y perfeccionamiento de toda la gama de modos de ataque; la utilización progresivamente mayor del peso del brazo como principal fuente de fuerza y de control de la sonoridad; la dinámica, la precisión en la realización de las diversas indicaciones que a ella se refieren y el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes; la utilización de los pedales y la potenciación que han experimentado sus recursos en la evolución de la escritura pianística; el fraseo y su adecuación a los diferentes estilos; ligado a ello, el desarrollo de la cantabilidad en el piano”. (R.D.1577/2006, p. 2877)

Dentro de estos contenidos encontramos uno de los puntos de mayor conflicto, como es “la utilización del peso del brazo como principal fuente de fuerza”. Como hemos visto, desde el punto de vista de las técnicas somáticas no se considera el peso como fuente de fuerza, ni siquiera como fuente de producción del sonido, a excepción de las propuestas de Thiberge (Taylor, 2002). En este sentido, es necesario el conocimiento de las concepciones opuestas, sus razones, y la posibilidad de una elección ponderada que ponga en juego los diferentes elementos y no se base únicamente en los conocimientos más difundidos (Chiantore, 2001; Fraser, 2018; Gerig, 2007; Hemsy de Gainza y Kesselman, 2003a; Kaemper, 1965).

Criterios de evaluación de los instrumentos:

"1) Utilizar el esfuerzo muscular, la respiración y relajación adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental.

Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz y el equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar tensiones que conduzcan a una pérdida de control en la ejecución (...)

9) Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos.

Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumnado ha alcanzado en cuanto a los hábitos de estudio y la capacidad de autocrítica (...)" . (R.D.1577/2006, p. 2878)

Es verdad que en la ejecución instrumental se requiere de un esfuerzo muscular y una respiración adecuada, que alternan con estados de relajación, aunque tal vez sería más ajustado hablar de diferentes grados de tensión muscular, ya que la relajación total tocando un instrumento es imposible. No son las 'tensiones' las que hacen perder el control de la ejecución, sino las 'tensiones inútiles', descoordinadas, que no cumplen ninguna función en la ejecución. En última instancia, coordinar la tensión-distensión, la respiración y el movimiento implica algún tipo de educación somática, aunque sea hecha sobre un instrumento de forma empírica (Fraser, 2011; Hemsy de Gainza y Kesselman, 2003; Taylor, 2002).

En el caso gallego, tal vez lo más llamativo de la organización planteada por la LOE (2006) es la inclusión en la asignatura de itinerario 'Interpretación' de varios contenidos corporales referidos a la toma de conciencia, aunque también al 'dominio' del cuerpo, a la concentración en relación a la respiración y por último conocer el funcionamiento corporal en relación a la ejecución. Pero hacerlo en una asignatura con 30 horas anuales, que además debe incluir las características de la construcción del instrumento, la historia del repertorio y de su interpretación, es claramente insuficiente.

4.4.1.4.2 Plan LOE. Grado Superior

Si comparamos la legislación y las diferentes asignaturas que se imparten en las distintas comunidades autónomas, veremos la gran variedad de situaciones existentes. La realidad de la Educación Somática en el territorio español es muy dispar. En la siguiente tabla, incluimos esa visión global de las diferentes materias ofertadas por las comunidades autónomas según se recoge en los diferentes decretos y órdenes. No están incluidas las Comunidades Autónomas de Cantabria y de La Rioja ni las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, porque no tienen conservatorios superiores de música. La elaboración de esta tabla se ha realizado a partir de los datos obtenidos a través de la normativa de cada comunidad autónoma y de las programaciones a las que hemos tenido acceso. En cursiva señalamos asignaturas a cuyos programas no hemos tenido acceso.

Tabla 20. Materias ofertadas en los conservatorios superiores relacionadas con la Educación Somática

COMUNIDAD AUTÓNOMA	MATERIAS INCLUIDAS EN LOS DECRETOS	MATERIAS OFERTADAS POR LOS CENTROS
ANDALUCÍA Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. (BOJA 23 agosto 2011).		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergonomía I y II (OP) ▪ Ergonomía pianística (OP) ▪ Ergonomía y técnica postural I y II (OP) ▪ Expresión y técnica corporal I y II (OP) ▪ Pilates para músicos I y II (OP) ▪ Técnica corporal I y II (OP) ▪ Técnicas de estudio y ergonomía (Pedagogía) (OP) ▪ <i>Técnica Alexander I y II</i>
ARAGÓN Corrección de errores de la Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 12 marzo 2012).	Materias obligatorias de especialidad - Formación general complementaria <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnica Alexander I y II (1º Curso)* (Corrección de errores, p.49). <p>*En los programas figuran como optativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnica Alexander y Estudio Musical I, II, III y IV (OP)
PRINCIPADO DE ASTURIAS Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias (BOPA 23 mayo 2014).	Materia obligatoria de la especialidad - Cuerpo/escena <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicas de autocontrol psicofísico (3ECTS 1º Curso) (Decreto 46/2014, p.105). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aplicación de las técnicas del movimiento (6ECTS)</i> ▪ <i>Recursos del cuerpo humano en la práctica musical (3ECTS)</i> ▪ <i>Técnicas de autocontrol psicofísico (3ECTS)</i> <p>(Listado de asignaturas obligatorias y optativas Curso 2014-15, p. 1 y p.38).</p>
ISLAS BALEARES Orden del consejero de Educación y Cultura de 1 de septiembre de 2003, por la cual se establecen los aspectos generales del currículum del grado superior de las enseñanzas de música y se determina, con carácter experimental, el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la Comunidad autónoma de las Illes Balears (BOIB 16 septiembre 2003).		<ul style="list-style-type: none"> ▪ El músic i el seu cos (1,5ECTS) (OP)
CANARIAS Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música,		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Técnica corporal (3ECTS 3º Curso)</i> ▪ <i>Danza y música en el mundo</i> ▪ <i>Salud y enfermedad en el músico profesional</i>

Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios (BOC 3 abril 2014).		
CASTILLA -LA MANCHA Decreto 88/2014, de 29/08/2014, por el que se aprueba el Plan de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Música, en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCLM 3 septiembre 2014).	Materia obligatoria de la especialidad ▪ Técnica y educación postural (2ECTS 1º Curso) (Decreto 88/2014, p.28001).	
CASTILLA Y LEÓN Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL 21 septiembre 2011).	Materias obligatorias de la especialidad - Instrumento/Voz ▪ Ergonomía y prevención de lesiones (2 ECTS 1º Curso) ▪ Técnicas de concentración (2 ECTS 1º Curso) (Decreto 57/2011, p.72639).	▪ Ergonomía y prevención de lesiones (OB) ▪ Técnicas de concentración (OB)
CATALUÑA Decreto 85/2014, de 10 de junio, de las enseñanzas artísticas superiores (DOGC 12 junio 2014). "La estructura y el contenido mínimo de estos estudios están fijados por el Real decreto 632/2010. De acuerdo con dicha normativa cada centro elabora su plan de estudios que es sometido a la aprobación por parte del Departamento de Enseñanza y a un proceso de verificación" (Enseñanzas artísticas superiores, Guía informativa, p.25).	ESMUC Materias obligatorias ▪ Formació corporal i comunicació I y II (2ECTS 1º Curso - 2ECTS 2º Curso) ▪ Fundamentos de la práctica interpretativa (3ECTS 3º Curso) (Currículum de la especialidad, página web del centro). TALLER DE MÚSICS ▪ Formación corporal (6ECTS 3º Curso) JAM SESSION ▪ Formación corporal I (3ECTS 2º Curso) (Plan de estudios, p.5).	▪ Formació corporal i comunicació I y II (2ECTS 1º Curso - 2ECTS 2º Curso) (OB)
COMUNIDAD VALENCIANA Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música (DOCV 20 noviembre 2011).	Materia obligatoria de la especialidad - Instrumento/Voz ▪ Técnica corporal y movimiento (4ECTS 1º Curso) (Orden 24/2011, p.36779).	VALENCIA ▪ <i>Control del miedo escénico (2ECTS)</i> ALICANTE ▪ <i>Control de la ansiedad escénica (2ECTS)</i> ▪ <i>Música, danza y creación escénica (3/6ECTS)</i>
EXTREMADURA Decreto 28/2014, de 4 de marzo,		▪ <i>Danzas históricas</i> ▪ <i>Técnica Corporal I y II</i>

por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (DOE 10 marzo 2014).		
GALICIA Orde do 30 de setembro de 2010 pola que se establece o plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de grao en música na Comunidade Autónoma de Galicia e se regula o acceso ao dito grao (DOG 8 de outubro de 2010).	Materia obligatoria de la especialidad -Instrumento/Voz ▪ Técnicas de control emocional y corporal (2ECTS 2º Curso) (Orde 30 setembro 2010, p.16950).	▪ Técnicas de control emocional y corporal (OB)
MADRID Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música (BOCM 16 junio 2011).		▪ Técnica Alexander (3ECTS) OP ▪ Yogaterapia para Músicos (3ECTS) (OP) ▪ Técnicas corporales y presencia escénica (3ECTS) (OP)
MURCIA Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-12 y se regula la prueba específica de acceso (BORM 16 agosto 2013).	Materia obligatoria de la especialidad - Formación instrumental complementaria ▪ Concienciación corporal y autocontrol I (2ECTS 1º Curso) (Resolución 25 julio 2013, p. 33139).	▪ <i>Concienciación corporal y autocontrol (2ECTS)</i>
NAVARRA Orden Foral 34/2014, de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el marco del EEES en la Comunidad Foral de Navarra (BON, 9 mayo 2014).	Materia obligatoria de la especialidad - Formación instrumental complementaria ▪ Técnica corporal (4ECTS 1º Curso) (Orden Foral 34/2014, p. 24).	
PAÍS VASCO Decreto 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 29 de julio de 2013).	Materia obligatoria de especialidad - Instrumento ▪ Técnicas corporales (2ECTS 1º Curso) (Decreto 368/2013, p. 31).	MUSIKENE ▪ <i>Técnica corporal (2ECTS)</i>

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los datos, nos preguntamos cuáles son las causas que motivan que en unas comunidades autónomas las materias relacionadas con la Educación Somática sean optativas

mientras que en otras sean obligatorias. Rara vez se llega a saber quién o quiénes tomaron estas decisiones y en base a qué razones. No consideramos que a la luz de la cantidad y calidad de los conocimientos actuales sobre cuerpo y performance pueda ser opcional una formación básica en ellos. De las quince comunidades autónomas que tienen conservatorios superiores, 10 las incluyen en sus planes de estudios como materias obligatorias mientras que las otras 5 comunidades las ofertan como optativas. Estas materias obligatorias responden a la siguiente nomenclatura:

- Concienciación corporal y autocontrol
- Ergonomía y prevención de lesiones
- Formación corporal y comunicación
- Fundamentos de la práctica interpretativa
- Técnica Alexander
- Técnica corporal / Técnicas corporales
- Técnica corporal y movimiento
- Técnica de control emocional y corporal
- Técnica y educación postural
- Técnicas de autocontrol psicofísico
- Técnicas de concentración

En el caso de la Técnica Alexander, cabe preguntarse por qué se elige únicamente esta técnica de Educación Somática, y si la o las personas responsables que redactaron la orden eran conocedoras de la existencia de profesorado titulado en las diferentes técnicas específicas de la Educación Somática que se pueden proponer. También cuál era el profesorado disponible para ejercer esa labor y qué sistema se articuló para la selección del mismo. Como hemos visto en el capítulo I, la enseñanza de estas técnicas está avalada por instituciones que expiden titulaciones al respecto únicamente de forma privada. Por otra parte, también nos preguntamos qué requisitos se le exige al profesorado para impartirla, lo que de alguna manera se contesta en la formación específica para trabajar con músicos en las entrevistas. No existe ninguna asignatura dedicada a la Eutonía o al Método Feldenkrais. En cuanto a las materias optativas que se ofertan, podemos enumerar las siguientes:

- Aplicación de las técnicas del movimiento
- Control de la ansiedad escénica
- Danzas históricas
- Danzas y músicas en el mundo
- El músico i el seu cos
- Ergonomía
- Ergonomía pianística
- Ergonomía y técnica postural
- Expresión y técnica corporal
- Música, danza y creación escénica
- Pilates para músicos
- Recursos del cuerpo humano en la práctica musical
- Salud y enfermedad en el músico profesional
- Técnica Alexander
- Técnica corporal
- Técnicas corporales y presencia escénica

- Técnicas de estudio y ergonomía
- Yogaterapia para músicos

Podemos realizar los mismos planteamientos que para las materias obligatorias con respecto a la selección y titulación del profesorado. Por otra parte, en las comunidades autónomas donde se ofertan estas asignaturas como materia optativa se plantea el problema de que los que no escojan estas asignaturas en su itinerario, carecerán de experiencias de educación somática, con lo que ello implica para su práctica docente como futuros profesores. Los especialistas recomiendan la inclusión de estos contenidos desde los estadios iniciales de formación y difícilmente será así si el profesorado carece de formación en ellos (Brandfonbrener y Lederman, 2002; Dommerholt, 2000; Rosset i Llobet y Odam, 2010).

Si comparamos estos datos con la oferta formativa de conservatorios en el resto de Europa podemos comprobar cómo en algunas de las principales instituciones europeas se incluye en la formación de los músicos asignaturas relacionadas con la Educación Somática. En la tabla 21 pueden verse algunos casos significativos:

Tabla 21. Contenidos relacionados con el cuerpo/Educación Somática en los planes de estudio de la especialidad Interpretación en diferentes centros europeos de referencia

CENTRO	Materias relacionadas con el cuerpo/conciencia corporal en la especialidad Interpretación
Hochschule Für Musik Hanns Eisler Berlin (Alemania)	<p>Materia obligatoria:</p> <p>-Fundamentos y práctica de la fisiología musical I, II, III (1º, 2º Curso 1,5h)</p> <p>"Percepción del cuerpo y entrenamiento del cuerpo - Orientado hacia el trabajo corporal con el instrumento/ habilidades musicales - relajación y recuperación - Manejo del estrés" (Bachelor Piano Module Overview, p.2).</p> <p>Se ofertan cursos opcionales de:</p> <p>-Técnica Alexander y Método Feldenkrais¹</p> <p>¹ Kurt Singer Institute for Musicians' Health (http://www.hfm-berlin.de/en/departmentsand-institutes/kurt-singer-institute-for-musicians-health/)</p>
Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris (Francia)	<p>Materias optativas:</p> <p>-Preparación física y mental del músico (1º Curso 2h semanales)</p> <p>"Situación al cuerpo del instrumentista en el centro de su práctica instrumental ayudando al alumno a tomar conciencia de él a través de diferentes técnicas, occidentales y orientales.</p> <p>Trabajar sobre la cualidad del gesto instrumental, la relajación, la gestión del trac.</p> <p>Prevenir las tendinitis y otras disfunciones eventuales que puedan producirse de una práctica musical intensiva" (Recueil des disciplines complémentaires imposées (DCI) et des disciplines complémentaires optionnelles DCO, p.35)</p> <p>"Talleres impartidos alternativamente por: Catherine Coëffet, kinesióloga Méthode Mézières, ergonomía, especializada en la reeducación de los músicos. Isabelle Loiseleux, responsable del centro de formación ACCORD (especializada en el trabajo con los músicos), profesora de Do In, Yoga, Aplomb, Sophrologue" (Recueil des disciplines complémentaires imposées (DCI) et des disciplines complémentaires optionnelles DCO, p.35).</p> <p>-Técnica Alexander (1º Curso)</p> <p>"Adquirir el gesto preciso, apropiado a la movilización psíquico-física del intérprete en escena" (Recueil des disciplines complémentaires imposées (DCI) et des disciplines complémentaires optionnelles DCO, p.37).</p>
Royal Academy of Music (University of London-Inglterra)	<p>Si bien no se oferta dentro de los módulos principales (Técnicas analíticas, Técnicas auditivas, Técnica pianística, Dirección, Conocimiento histórico y Pensamiento crítico²), todos los alumnos que cursan estudios en esta institución tienen desde el año 1984 acceso a clases individuales de Técnica Alexander gratuitas durante un año.</p> <p>²http://www.ram.ac.uk/departments/piano/learning/studying-at-the-</p>

	academy/programmes-of-study/bmus-undergraduate
Royal College of Music (Londres-Inglaterra)	Materia optativa: -Técnica Alexander (1º y 2º Curso) “. Actuaciones para el grupo en vídeo con análisis constructivo del grupo . técnicas para manejar la ansiedad escénica . el buen uso de los ojos en la actuación . habilidades de presentación para audiciones y el escenario . conciencia del momento de elección en la toma de decisiones . exploración del uso del lenguaje y del lenguaje corporal en la comunicación . un proyecto cooperativo de investigación . trabajo propio de la técnica Alexander con las manos del profesor de forma individual” (Bmus Programme Modules, p.7).
Conservatorio di Musica “Guiseppe Verdi” di Milano (Italia)	Materia obligatoria (colectiva): Técnica de conciencia y expresión corporal: ▪ Técnica de expresión y conciencia corporal (puede sustituirse por Fisiopatología de la ejecución vocal/instrumental): “Método Feldenkrais” (Curso de técnica de conciencia motriz) “Curso de técnica de conciencia y expresión corporal” (Conservatorio Statale di Musica di Milano a.a. 2014-2015, p.1).
ESMAE Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo (Oporto-Portugal)	En el plan de estudios de la rama Piano y Tecla no hay incluida ninguna materia obligatoria.
Conservatorium van Amsterdam (Países Bajos)	El conservatorio cuenta con un programa de salud (Health Care ³). Se incluyen servicios opcionales (con coste adicional) como los siguientes: -Técnica Alexander -Sistema Mensendieck -Feldenkrais ³ http://www.ahk.nl/en/conservatorium/studying-at-the-cva/facilities/health-care/

Fuente: elaboración propia.

4.4.2 Programaciones didácticas o Guías Docentes

La Educación Somática no está contemplada en los estudios de Grado Elemental y Profesional. Por tanto, nos centraremos en la oferta de asignaturas relacionadas con ella en los conservatorios superiores del estado español. Incluimos en nuestro trabajo los existentes al momento de realizar nuestras entrevistas para, al finalizar agregar los creados del año 2016 en adelante.

En la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte podemos consultar el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios¹ donde encontramos los diferentes centros de enseñanza artística superiores -tanto públicos como privados- existentes en las diferentes comunidades autónomas. En las Fig. 1 y 2 incluimos una relación de los centros que imparten las enseñanzas oficiales conducentes al Título Superior de Música. El mapa que hemos elaborado está basado en el publicado en la página web de ACESEA (Asociación española de centros superiores de enseñanzas artísticas).

¹Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (2015). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>

CENTROS PÚBLICOS

- CSM Córdoba (Andalucía)
- CSM Granada (Andalucía)
- CSM Jaen (Andalucía)
- CSM Málaga (Andalucía)
- CSM Sevilla (Andalucía)
- CSM Aragón
- CSM Principado de Asturias
- CSM Islas Baleares
- CSM Canarias
- CSM Castilla-La Mancha
- CSM Castilla y León
- CSM Alicante (Comunidad Valenciana)
- CSM Castellón de la Plana (Comunidad Valenciana)
- CSM Valencia (Comunidad Valenciana)
- CSM Badajoz (Extremadura)
- CSM A Coruña (Galicia)
- CSM Vigo (Galicia)
- Real Conservatorio Superior de Música de Madrid
- ES de Canto de Madrid
- CSM Murcia
- CSM Navarra

Fig.2. Distribución de los conservatorios superiores de Música públicos en el territorio español



Fuente: elaboración propia.

Fig.3. Distribución de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores de Música privados en el territorio español



Fuente: elaboración propia.

CENTROS PRIVADOS

- ESMUC Escola Superior de Música de Catalunya
- Jam Session (Cataluña)
- Conservatorio Superior de Música del Liceu (Cataluña)
- Centre Autorizado de Enseñanza Artística Superior de Música Taller de Músics (Cataluña)
- Musikex Escuela Superior de Música de Extremadura (Cáceres)
- Centro Superior de Música Fundación Mayeosis (Vigo-Galicia)
- Centro Privado Autorizado Superior de Música Berklee-Valencia
- Centro de Enseñanza Musical Katarina Gurska (Madrid)
- Centro Superior de Enseñanza Musical Progreso Musical (Madrid)
- Centro Superior de Música Creativa (Madrid)
- Escuela Superior de Música Nuestra Señora de Loreto (Madrid)
- Escuela Superior de Música Reina Sofía (Madrid)
- MUSIKENE Centro Superior de Música del País Vasco

Al ver esta distribución, lo primero que nos llama la atención es que dos de los centros superiores de referencia son centros privados autorizados (Musikene y ESMUC). Como hemos mencionado anteriormente, ha aumentado de forma significativa el número de centros autorizados para impartir estos estudios a los largo de los años.

A continuación presentamos el análisis de los programas o guías docentes, según sea el caso, a los que hemos tenido acceso durante el desarrollo de nuestro trabajo investigador relacionados con la formación en Educación Somática o Corporal que recibe el alumnado en los conservatorios superiores de música. En total son 27 programas o guías docentes de 12 centros de 7 comunidades autónomas diferentes: Andalucía (Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla), Aragón, Asturias, Islas Baleares, Castilla-León y Galicia (La Coruña y Vigo) recogidos en el segundo semestre del año 2015. Lamentablemente, el resto de conservatorios superiores no facilitaron los programas solicitados por email y tampoco se encuentran disponibles para personas ajenas al centro en las webs oficiales de los mismos. Después de presentar los datos de identificación, dedicamos un apartado a los planteamientos relacionados con la Educación Somática reflejados en los programas o guías docentes, analizamos de forma comparativa los contenidos, la metodología y la evaluación y, finalmente, presentamos un listado de toda la bibliografía.

4.4.2.1 Denominación de las materias

Distinguimos dos grandes bloques en la forma en que se denominan las materias: por un lado, ubicamos aquellas que tienen denominación específica de algunas de las técnicas de Educación Somática presentadas en el marco teórico de este trabajo. También incluimos en este grupo la asignatura de *Yogaterapia*. No le hemos dedicado un capítulo especial en la primera parte de este trabajo dado que no disponíamos de ningún trabajo dedicado desde esta disciplina a la Pedagogía del piano en el momento de plantearnos nuestro trabajo. Posteriormente hemos sabido de ellos a través de la investigación de Noulis (2014). Sí disponíamos de trabajos dedicados a los músicos en general (McAllister, 2013; Olson, 2009; Ruiz Ramos, 1999). Otro factor a destacar es que el Yoga no comparte algunas de las características definitorias de las disciplinas de Educación Somática de origen occidental, como es el hecho de que en ellas nunca se propone ningún modelo a imitar, además de tener orígenes completamente laicos. Sin embargo, la asignatura que se imparte en el Conservatorio Superior de Madrid coincide, en la mayoría de los apartados, con las específicas de Educación Somática y por este motivo la hemos incluido en este bloque. Este hecho no puede resultar sorprendente en sí mismo porque las disciplinas orientales de trabajo corporal, de entre todas las propuestas que encontramos, son las más cercanas a la Educación Somática propiamente dicha.

Por otro lado, ubicamos aquellas materias cuyos nombres no son específicos de la Educación Somática en un segundo bloque aunque en ocasiones los contenidos que presentan están relacionados con ella. Este grupo es más numeroso que el anterior y a su vez está subdividido en tres sub-grupos. En el primero, situamos aquellas que se acercan al paradigma de la Ergonomía y la técnica postural. Se engloban aquí las relacionadas con la Fisioterapia tradicional, la Gimnástica y la prescripción postural. En la Ergonomía se busca una relación adecuada entre el trabajo a desarrollar, las condiciones en que se realiza y el medio donde se lleva a cabo (Menéndez Montañez y Moreno Oliver, 2006). La Conferencia Mundial para la Fisioterapia define como su objetivo “preservar, mantener y desarrollar al máximo el movimiento y las habilidades funcionales y por tanto el nivel de salud, durante toda la vida” (García Ríos, 2009). Para ello se aplican básicamente trabajos manuales, que incluyen

estiramientos y masajes. Se prescriben ejercicios y posturas, que deben repetirse aunque con una cualidad de atención muy diferente a la que se desarrolla en una clase de Educación Somática en sentido estricto.

En el segundo subgrupo, se incluyen materias que, si bien no tienen el nombre de una técnica de Educación Somática, estudian de una forma holística la corporeidad y el movimiento, poniendo especial hincapié en la Expresión Corporal y la búsqueda de un lenguaje corporal propio (Schinca, 2011), además de propiciar una vivencia experimental de la propia anatomía, sin descuidar la toma de contacto con los aspectos más mentales y emocionales del hecho interpretativo.

Tabla 22. Ejemplos de materias ofertadas en los conservatorios superiores relacionados con la Educación Somática y/o corporal

BLOQUE		Denominación de la materia
DE EDUCACIÓN SOMÁTICA		-Técnica Alexander (Madrid)
		-Técnica Alexander y Estudio Musical I (Aragón)
		-Técnica Alexander y Estudio Musical II (Aragón)
		-Técnica Alexander y Estudio Musical III (Aragón)
		-Técnica Alexander y Estudio Musical IV (Aragón)
		-Yogaterapia para músicos (Madrid)
NO ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA	DE ERGONOMÍA Y TÉCNICA POSTURAL	-Ergonomía y técnica postural I (Andalucía-Córdoba)
		-Ergonomía y técnica postural II (Andalucía-Córdoba)
		-Técnicas de estudio y ergonomía (Andalucía-Granada)
		-Pilates para músicos I (Andalucía-Jaen)
		-Pilates para músicos II (Andalucía-Jaen)
		-Ergonomía I (Andalucía-Málaga)
		-Ergonomía II (Andalucía-Málaga)
		-Ergonomía pianística (Andalucía-Sevilla)
		-Ergonomía y prevención de lesiones (Castilla-León)
		-El Músic i el seu cos (Islas Baleares)
	DE COMUNICACIÓN, FORMACIÓN Y TÉCNICA CORPORAL	-Expresión y técnica corporal I y II (Andalucía-Córdoba)
		-Técnica corporal (Andalucía-Granada)
		-Técnica corporal I (Andalucía-Málaga)
		-Técnica corporal II (Andalucía-Málaga)
		-Formació corporal i comunicació I (Cataluña)
		-Formació corporal i comunicació II (Cataluña)
		-Técnicas corporales y presencia escénica (Madrid)
	TÉCNICAS DE CONTROL MENTAL Y CONCENTRACIÓN	-Técnicas de concentración (Castilla-León)
		-Técnicas de control emocional e corporal (Galicia-Coruña)
		-Técnicas de control emocional e corporal (Galicia-Vigo)

Fuente: elaboración propia.

El último subgrupo está integrado por aquellas técnicas que enfocan la problemática emocional y corporal del intérprete desde el punto de vista del control y la concentración. En

el caso de algunas asignaturas ha sido difícil encasillarlas dentro de un solo grupo, puesto que poseen numerosos puntos en común con otros. Es destacable que algunas de ellas presentan la misma programación para dos cursos diferentes. Hemos elaborado la tabla 22 con las asignaturas de las que disponemos las programaciones.

4.4.2.2 Planeamiento sobre la Educación Somática

En este apartado comentaremos los planeamientos sobre la Educación Somática siguiendo la división que hemos realizado en el punto anterior, a saber: un bloque relacionado con la Educación Somática de forma específica por denominación y procedimientos, y otro que no lo está exclusivamente, y que a la vez incluye tres orientaciones: de Ergonomía y Técnica Postural; de Comunicación, formación y técnica corporal; y, Técnicas de control mental y concentración.

En los programas de Educación Somática se busca despertar en el alumnado una comprensión más profunda del funcionamiento corporal general, en especial con relación a la interpretación musical al mismo tiempo que el alumno amplía sus posibilidades de uso corporal a la hora de ejecutar su instrumento a través de la autoconciencia y de la mejora de la autoimagen, ya que el primer instrumento del músico es su propio cuerpo (Lyonn Lieberman, 1991). El trabajo sobre los factores psicológicos se realiza desde y en relación a la propia corporeidad.

Por su parte, en los programas no específicos de la Educación Somática se estudia la ejecución instrumental desde los aspectos más físicos y atléticos, poniendo el acento en las técnicas y los recursos posturales. Se recurre a los conceptos de diferentes líneas de la Fisioterapia buscando una postura corporal correcta con un gasto mínimo de energía. En este sentido existen diferentes aproximaciones, ya que en algunos programas se hace hincapié en el control postural y en el miedo escénico.

En relación a los programas orientados hacia las Técnicas de movimiento y presencia escénica, es destacable el acento que ponen en el desarrollo de la conciencia corporal y las capacidades expresivas del intérprete. Al mismo tiempo consideran que un desarrollo en esta dirección es beneficioso para la técnica instrumental y las actividades profesionales como intérpretes. También se pone de relieve el encuentro entre los aspectos corporales, emocionales y performativos.

El último bloque lo conforman aquellas materias que subrayan aspectos relacionados con el control de las emociones en la actuación pública, la organización del estudio y, en algún caso, aspectos de higiene corporal y postural.

4.4.2.3 Contenidos

Teniendo en cuenta la división explicada anteriormente, hemos extraído de los programas los conceptos más importantes que se trabajan en ellos. En algunos casos ha sido difícil porque se llama de diferentes formas a los mismos fenómenos (por ejemplo, corrección postural y reeducación postural). Por otra parte, en algunos programas se habla de reeducación postural dentro de los contenidos de Educación Somática. Explicaremos estas contradicciones dentro de los subapartados siguientes.

4.4.2.3.1 Programas de Educación Somática

De los tres métodos de Educación Somática que hemos analizado en el marco teórico de nuestro trabajo, el único que está presente en la Educación Musical Superior de España es la Técnica Alexander, al menos en el momento de la recogida de datos de este trabajo. Solo analizamos las programaciones de la comunidad autónoma de Madrid y de Aragón porque son las únicas a las que hemos tenido acceso, aunque nos consta que también se imparte en otros conservatorios (por ejemplo, en el de Jaén).

Tabla 23. Relación de contenidos incluidos en los programas de Educación Somática

CONTENIDOS	MADRID		ARAGÓN		MADRID	
	TA	TA y EM.I	TA.y EM.II	TA y EM.III	TA y EM.IV	Yogaterapia
Anatomía básica	x	x	x	x	x	x
Aproximación a otros métodos de conciencia corporal						x
Aspectos psicológicos del aprendizaje y la ejecución instrumental	x	x	x	x	x	x
El estudio musical	x	x	x	x	x	x
El sistema visual	x	x	x	x	x	
Equilibrio y coordinación naturales	x	x	x	x	x	x
Hábitos	x	x	x	x	x	x
Origen, desarrollo y evolución de la T.Alexander	x					
Origen y evolución de la Yogaterapia						x
Patologías del músico						x
Principios básicos de la técnica	x	x	x	x	x	x
Procedimientos de la técnica	x	x	x	x	x	x
Respiración y voz	x					x
Técnicas del Yoga						x

Fuente: elaboración propia.

Lo primero que llama la atención es la amplitud del temario de la materia *Yogaterapia* ya que además de diferentes variantes de la práctica del Yoga incluye patologías del músico y una aproximación a otros métodos de conciencia corporal. Otras diferencias vienen marcadas por las características propias de las técnicas (la atención al sistema visual, el origen de la técnica y su evolución). Como hemos explicado anteriormente, hemos incluido la *Yogaterapia* en este bloque de programas específicos de la Educación Somática porque contiene la mayoría de los puntos enumerados en la tabla 23, además de las características propias de la disciplina. En el caso de Aragón, las cuatro materias son impartidas por el mismo profesor. De ahí la similitud

en los contenidos, que se diferencia solo en dos puntos de la misma asignatura que se imparte en la Comunidad Autónoma de Madrid (origen de la técnica y respiración y voz). Los docentes de la Técnica Alexander no incluyen aproximaciones a otros métodos de trabajo. Así tenemos que podemos agrupar los contenidos de la Técnica Alexander en tres grandes bloques: en primer lugar los aspectos relacionados con la Anatomía y los diferentes sistemas de funcionamiento corporal (visual, respiración, equilibrio); en segundo lugar, aquellos aspectos relacionados con los factores psicológicos que incluyen el aprendizaje musical, los hábitos y las formas de estudio; y, por último, los recursos específicos de la Técnica Alexander.

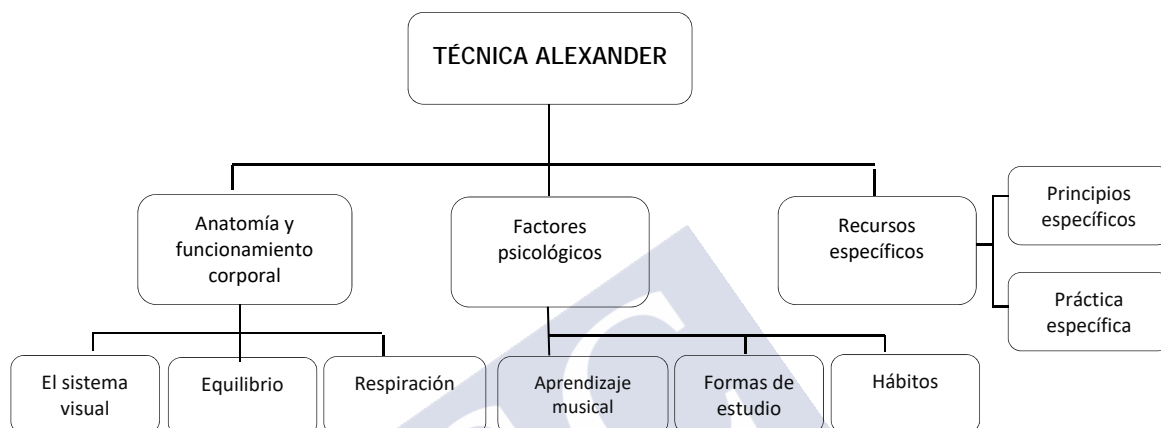


Fig.4. Síntesis de los contenidos en los programas de T. Alexander

Por su parte, en cuanto a los contenidos de la Yogaterapia identificamos los mismos bloques con una aproximación a otros métodos y a las propias variantes del Yoga.

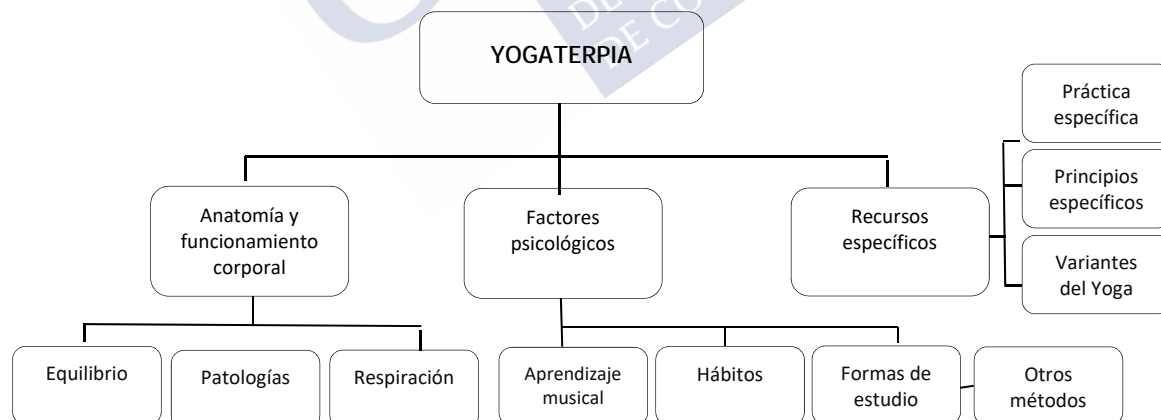


Fig.5. Síntesis de los contenidos en el programa de Yogaterapia

4.4.2.3.2 Programas no específicos de Educación Somática

Tal como explicamos anteriormente, en este subapartado encontramos tres grupos: uno orientado hacia los contenidos de tipo ergonómico y postural, un segundo enfocado hacia la técnica corporal como canal de comunicación y movimiento, que no

excluye otras aproximaciones y, por último, un tercero formado por las asignaturas cuyos contenidos se centran en la concentración y el control mental.

a) De Ergonomía y técnica postural

En este grupo incluimos las asignaturas cuyos contenidos están centrados en los paradigmas de la Fisioterapia tradicional y sus derivados como el método Mezières, cuya propuesta fue la primera que tuvo en cuenta el funcionamiento de las cadenas musculares (Freres y Mairlot, 2000). Destaca el hecho de que en Andalucía todos los conservatorios superiores se encuadran en la línea de este enfoque. Aunque en Jaén no se imparte Ergonomía específicamente, si se oferta *Pilates para músicos* que es un tipo de trabajo muy cercano al de la Fisioterapia. Las otras dos comunidades en donde se ofrece este tipo de asignaturas son Castilla-León y las Islas Baleares. En el primer caso, la asignatura también incluye la palabra *Ergonomía* y la *prevención de lesiones* propiamente. En el segundo caso, *El músico y su cuerpo*, si bien incluye prácticas de conciencia corporal, también está centrada en el estudio de la Anatomía, los estiramientos y la prevención de lesiones.

Tabla 24. Contenidos de los programas orientados hacia la Ergonomía y técnica postural

CONTENIDOS	ANDALUCÍA								C.L.	I.B.
	CÓRDOBA		GR.	JAEN		MÁLAGA		SE		
	ETP.I	ETP.II	TEE	Pil. I	Pil. II	E.I	E.II	EP	EPL	MC
Anatomía básica	x		x			x	x		x	x
Ansiedad escénica			x							
Biomecánica de la ejecución instrumental	x	x	x			x	x			
Calentamientos y estiramientos				x	x				x	x
Cuerpo e instrumento	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Método Mézières	x	x								
Patologías. Definición	x	x			x	x	x		x	x
Práctica de la conciencia corporal	x		x		x	x	x	x		x
Principios de la técnica				x						
Prescripción (ejercicios específicos)		x		x	x			x		
Prevención de lesiones. Detección	x	x				x	x		x	
Prevención de lesiones. Tratamiento y recuperación	x	x	x		x	x	x		x	
Relación repertorio-instrumentista			x							
Relajación. Visualización	x	x	x			x	x	x		
Respiración	x	x	x			x	x			
Técnicas de conciencia corporal			x							x
Técnicas de control corporal								x		

Técnicas de estudio	x	x	x							x
Técnicas de reeducación postural	x	x	x	x		x	x	x	x	
Tonificación. Pilates y Yoga	x		x	x	x	x	x			

Fuente: elaboración propia.

En este conjunto de programas, con una clara orientación hacia la Ergonomía y la Técnica Postural, encontramos una gran diversidad de contenidos. Ninguno de ellos se incluye en todos los programas, siendo los más frecuentes la relación cuerpo-instrumento, las técnicas de reeducación postural (que a veces incluyen ejercicios de las técnicas de Educación Somática y se superponen con las técnicas de conciencia corporal). Le siguen las patologías del trabajo propio de los músicos, la práctica de la conciencia corporal y la prevención de lesiones. Hemos incluido los programas de *Pilates para músicos I y II* porque la disciplina incluye ejercicios de tonificación y por ello lo consideramos una gimnasia, y por la temática que les acompaña (prevención de lesiones y relación con el estudio). Es necesario recordar que es un tema de discusión si la técnica de Joseph Pilates constituye una rama de la Educación Somática (Brodie y Lobel, 2012; Noulis, 2014; Pereira Bolsanello, 2015).

Podríamos sintetizar todos los contenidos que se incluyen en este tipo de programas en tres grandes bloques: Anatomía básica, cuerpo e instrumento y técnicas corporales.

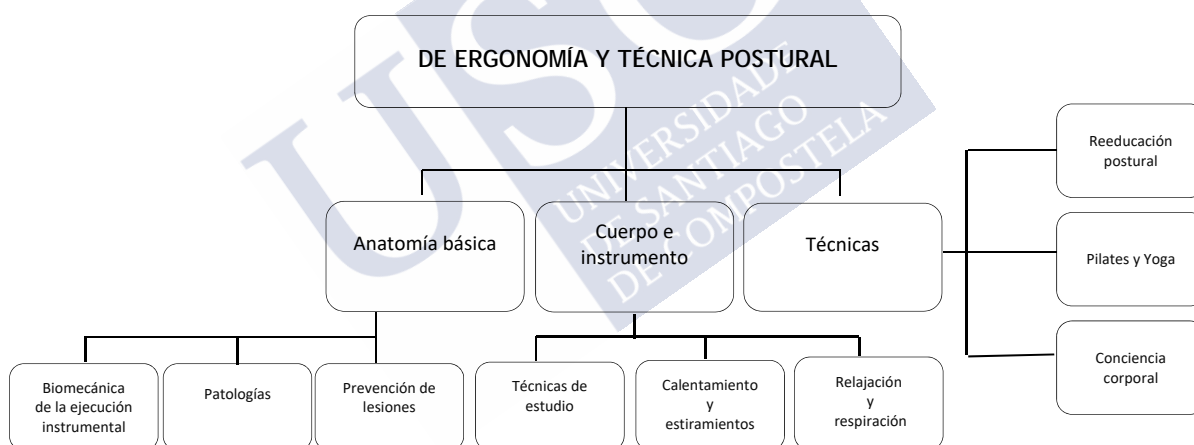


Fig.6. Síntesis de los contenidos en los programas orientados hacia la Ergonomía y técnica postural

b) De Comunicación, formación y técnica corporal

Este grupo lo conforman asignaturas que incluyen en su denominación *Técnica y formación corporal* combinados con otros términos como *expresión* y *comunicación*. A primera vista parece el grupo más homogéneo en cuanto a distribución de contenidos y se centran tanto en los aspectos corporales como en la presencia escénica.

Tabla 25. Contenidos de los programas orientados hacia la Comunicación, formación y técnica corporal

CONTENIDOS	ANDALUCÍA					CATALUÑA		MAD
	CORDOBA		GR.	MÁLAGA				
	ETC. I	ETC. II	TC	TC.I	TC.II	FCC. I	FCC. II	
Anatomía y funcionalidad corporal	x	x		x	x	x	x	x
Aproximación a otros métodos de conciencia corporal			x			x		
Cuerpo y espacio	x	x	x	x	x	x	x	x
Cuerpo y técnica instrumental	x	x	x			x	x	x
Desarrollo personal del intérprete	x	x	x	x	x	x	x	x
Factores psicológicos de la interpretación	x	x	x	x	x	x	x	x
Gimnasia consciente			x	x	x			
Movimiento y expresión corporal	x	x	x	x	x	x	x	x
Práctica de la conciencia corporal	x	x	x	x	x	x	x	x

Fuente: elaboración propia.

En ellos se incluyen tanto Anatomía como el cuerpo en relación al instrumento, al espacio y diferentes prácticas de conciencia corporal. También se caracterizan por tener presente los aspectos psicológicos y el desarrollo personal del intérprete.

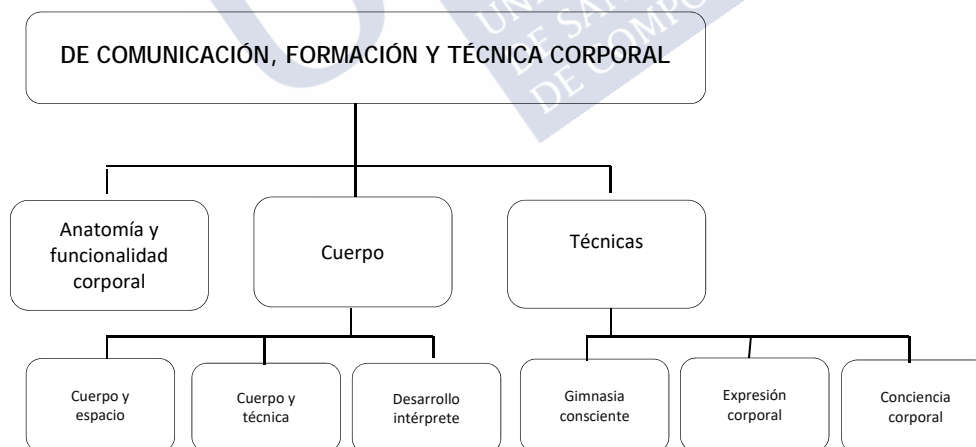


Fig.7. Síntesis de los contenidos en los programas orientados hacia la Comunicación, formación y técnica corporal

c) Técnicas de control mental y concentración para músicos

En este grupo se incluyen tres asignaturas que conciben la mente como algo que se debe controlar y concentrar. En centros educativos de otros países, por ejemplo Francia, se utiliza la expresión *preparación mental* en lugar de *control*. Las tres asignaturas son de carácter obligatorio y coinciden en los aspectos psicológicos, la ansiedad escénica y las técnicas de estudio y memoria.

Tabla 26. Contenidos de los programas orientados hacia las Técnicas de control mental y concentración para músicos

CONTENIDOS	C.L.	GALICIA	
		COR.	VIGO
	TC	TCEC	TCEC
Anatomía funcional		x	
Ansiedad escénica	x	x	x
Aspectos psicológicos de la persona	x	x	x
El cuerpo desde la técnica instrumental		x	x
Práctica de la conciencia corporal		x	
Relajación	x	x	
Respiración	x	x	
Técnicas de concentración	x		
Técnicas de estudio y memoria	x	x	x

Fuente: elaboración propia.

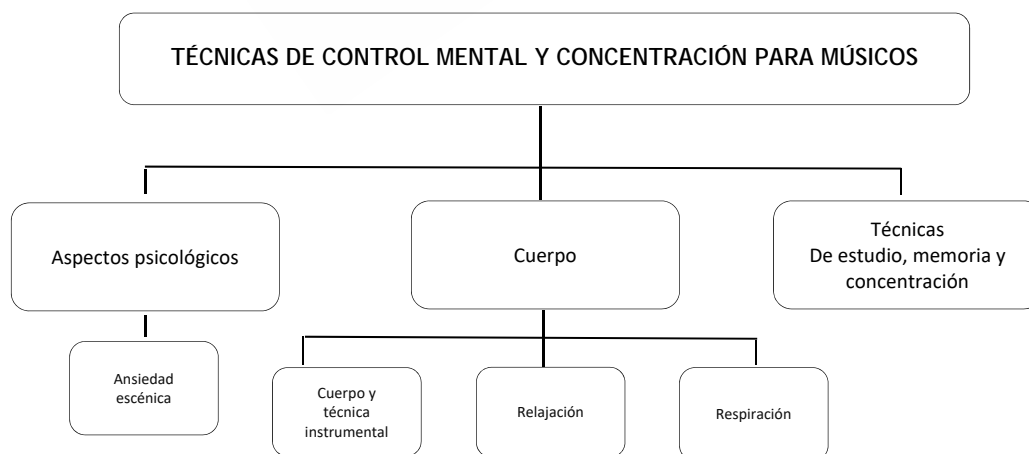


Fig.8. Síntesis de los contenidos en los programas orientados hacia Técnicas de control mental y concentración para músicos

4.4.2.4 Metodología

Entendemos la metodología “como el conjunto de métodos y procedimientos que se implementan para enseñar” (Casanova, 2009, p. 177). Siguiendo la recomendación de Gallego Ortega y Salvador Mata (2005) debemos tener en cuenta en el proceso didáctico los siguientes elementos “método, técnica, estrategia, actividad, tarea y procedimiento” (p. 158).

La característica común que comparten todas estas materias es el trabajo práctico sobre y desde el propio cuerpo. Este trabajo va acompañado de explicaciones teóricas sobre las que el profesorado especifica que, en la mayoría de los casos, se les dedicará menos tiempo que al trabajo práctico. Esta práctica puede ser llevada a cabo de forma individual, por parejas o de forma grupal. En las asignaturas donde el trabajo propuesto tiene una orientación hacia la gimnasia se recomienda la práctica de tablas de ejercicios en las que el profesorado pueda observar la evolución del alumnado. También se propone la elaboración de rutinas por parte del alumnado. Se remarca a menudo la diferenciación entre el trabajo presencial y no presencial. En algunos casos se recomienda la asistencia a cursos de alguna de las técnicas con el fin de complementar lo que se trabaja en clase. En varias de las asignaturas se requieren lecturas comentadas de la bibliografía específica. En algunos de los programas la línea metodológica está marcada por la disciplina base de la asignatura, especialmente en el caso de la Técnica Alexander y la Yogaterapia, con un desarrollo disciplinar propio; y la Técnica corporal de Málaga, que sigue una línea metodológica específica de la expresión corporal, la de Marta Schinca. También son varias las programaciones que dedican un tiempo a la puesta en común de los aspectos más significativos trabajados en la clase. En muchas asignaturas se tiene en cuenta las características del alumnado y sus posibilidades personales a la hora de plantear las actividades.

A continuación presentamos los puntos más destacados e identificadores de las orientaciones metodológicas:

- **Alexander (Madrid):** individual-colectivo. Práctico más que teórico. Lectura obligatoria y trabajos. Separa por trimestre los bloques a trabajar. Incluye actividades evaluables. Explica ECTS. Incluye resultados de aprendizaje. Cronogramas semanales y quincenales de organización y entrega de trabajo.
- **Técnica Alexander (Aragón):** presenciales y no presenciales. Ejercicios prácticos propios de la técnica. Diario de alumnado de las clases como del estudio personal realizado durante la semana. Trabajo individual (en 5º y 6º semestre).
- **Yogaterapia (Madrid):** incluye actividades obligatorias evaluables (clases grupales, individuales, prácticas). Necesidades específicas del grupo (ratio 1/50). Duración de la clase (90 min) divididos en 3 partes: apartado teórico (30 min): exposición profesor, intervención alumnado; sesión de Hatha Yoga (45 min); tercera parte: relajación (15 min). Teórico-prácticas.
- **Ergonomía y técnica postural I y II (Córdoba):** observación-práctica corporal.
- **Técnicas de estudio y ergonomía (Granada):** actividades de carácter presencial: exposición de contenidos, tabla de ejercicio semanal; actividades no presenciales: elaboración de un plan de ejercicios (escrito); asistencia a curso y realización de síntesis escrita del mismo.
- **Pilates para músicos (Jaén):** participativa e integradora. Desarrollo autonomía alumnos. Solución de problemas Clases prácticas. Recomendación: tener cursado un curso de técnica Alexander. Especifica actividades formativas: análisis corporal y práctica de ejercicios específicos. Calentamiento y estiramientos. Actividades

individuales y en grupo. Lectura de textos (para I sólo en II pone en su lugar Visualización de vídeos). Tareas para casa.

- **Ergonomía I (Málaga):** incluye estrategias de enseñanza-aprendizaje Observación. Asistencia del profesor. Práctica corporal. Calentamientos, estiramientos y relajación.
- **Ergonomía II (Málaga):** diferencia horas presenciales en el aula: exposición del profesor; exposición del alumnado; actividad práctica; trabajo autónomo.
- **Ergonomía pianística (Sevilla):** activa, teórico-práctica y de exploración personal. Motivación para mejorar. Lectura de bibliografía especializada.
- **Ergonomía y prevención de lesiones (Salamanca):** prácticas, trabajos, seminarios
- **El músic i el seu cos (Baleares):** ratio 1/8. Teórico-práctica. Práctica de las actividades físicas. Tutorías. Presentación de trabajos escritos y ejercicios prácticos. Trabajo autónomo.
- **Expresión y técnica corporal I y II (Córdoba):** activa, temática, teórico-práctica y de exploración personal. Aumento de la dificultad paulatina. Aprendizaje individualizado. Motivación a través de la funcionalidad. Orientación hacia las necesidades personales y profesionales.
- **Técnica corporal (Granada):** ejercicios prácticos, tutorías individuales y colectivas. Pone evaluación dentro del apartado de metodología. Actividades no presenciales. Elaboración tabla de ejercicios. Asistencia a curso. Aplicación de métodos de relajación física y mental. Preparación física y mental.
- **Técnica corporal I (Málaga):** pedagogía de Marta Schinca con pautas de inicio, de conducción positiva y de reconducción o corrección. Ejercicio puente (pasar de un trabajo técnica a un trabajo expresivo). Reflexión final. Exposición profesor (16h). Actividad práctica (32h). Trabajo autónomo fuera del aula (27h). Lectura de materiales (12h). Preparación de ejercicios (15h).
- **Técnica corporal II (Málaga):** incluye diferentes tipos de actividades y estrategias de enseñanza aprendizaje. Actividades de evaluación de conocimientos previos, de introducción y motivación, de desarrollo, de consolidación, de síntesis-resumen. Trabajo presencial y autónomo.
- **Formación corporal y comunicación I (Cataluña):** dos modalidades de impartición: dos sesiones semanales de 1h ½ (20 sesiones) o 1 sesión semanal de 2 horas (15 sesiones). Actividades experienciales y por tanto presenciales. Actividades individuales, por parejas y en grupo. Trabajos escritos reflexivos. Puesta en común.
- **Formación corporal y comunicación II (Cataluña):** sesiones colectivas y de profundización con atención individualizada. Actividades experienciales y por tanto presenciales. Actividades individuales, por parejas y en grupo. Trabajos escritos reflexivos. Puesta en común.
- **Técnicas corporales y presencia escénica (Madrid):** práctica. Procesos interpersonales e intrapersonales. Ejercicios individuales, en parejas y en grupo. Puesta en común. Práctica de la puesta en escena. Asistencia obligatoria. Exposición teórica. Sesión de auto-evaluación (2).
- **Técnicas de concentración (Salamanca):** teórico-prácticas. Interpretación en audiciones. Estudio personal.
- **Técnicas de control emocional y corporal (A Coruña):** exposición magistral, lectura guiada y comentario, ejercicios prácticos, trabajo monográfico de investigación, estudio individual. Tutorías.

- **Técnicas de control emocional y corporal (Vigo):** teórico-prácticas, clases colectivas, exposiciones.

4.4.2.5 Evaluación

Al revisar las programaciones hemos comprobado que no existen formas de evaluación homogeneizadas, al menos según lo que se refleja en ellas, donde se observan realidades similares con nombres y apartados diferentes, lo que puede llevar a preguntarnos cuáles son las razones para semejante disparidad de denominaciones para los mismos procedimientos de evaluación.

Tabla 27. Evaluación en las asignaturas con orientación somática

		MADRID	ARAGÓN				MADRID
		TA	TA y EM.I	TA.y EM.II	TA y EM.III	TA y EM.IV	Yogaterapia
Sub-apartados	Instrumentos para la evaluación	x					x
	Criterios de evaluación	x	x	x	x	x	x
	Criterios de calificación	x	x	x	x	x	x
	1.Ponderación para la evaluación continua	x					x
	2.Ponderación para la ev. de alumnos con pérdida de evaluación	x					x
	3.Ponderación para la ev. extraordinaria	x					x
	4.Ponderación para la ev. de alumnos con discapacidad	x					x
	Sistemas de evaluación		x	x	x	x	
	1.Evaluación ordinaria		x	x	x	x	
	2.Evaluación sustitutoria		x	x	x	x	
	3.Evaluación extraordinaria		x	x	x	x	
	Evaluación continua	x	x	x	x	x	x
Asistencia y seguimiento de las clases (participación, interés, actitud, etc)		70%	40%	40%	40%	40%	75%
Trabajos		30%	60%	60%	60%	60%	15%
Prácticas (dirección sesión)							10%

Fuente: elaboración propia.

En todas las asignaturas de la tabla 27 donde se recogen las de orientación somática, se plantea una evaluación continua, teniéndose en cuenta la asistencia y la participación en el aula, variando los porcentajes entre un 40% y un 75%. También se tienen en cuenta los trabajos realizados para las diferentes asignaturas variando su consideración entre un 15% y un 60% de la nota final. En Yogaterapia se propone la organización y dirección de una sesión

que puntúa un 10% de la nota final, aspecto que hemos de señalar ya que impulsa experiencias docentes en este tipo de enseñanzas. En las asignaturas que se imparten en la Comunidad Autónoma de Madrid recogidas en la tabla anterior se especifican en los criterios de calificación la ponderación para la evaluación continua, la evaluación de alumnado con pérdida de evaluación, la evaluación extraordinaria y la evaluación del alumnado con discapacidad. En la Comunidad Autónoma de Aragón, en cambio, se diferencia en el apartado de sistema de evaluación entre evaluación ordinaria, sustitutoria y extraordinaria.

En el siguiente bloque analizamos las asignaturas referidas a la Ergonomía y la técnica postural.

Tabla 28. Evaluación en las asignaturas referidas a la Ergonomía y técnica postural

		ANDALUCÍA								C.L.	I.B.
		CÓRDOBA		GR.	JAEN		MÁLAGA		SE		
		ETP. I	ETP. II	TEE	Pil.I	Pil.II	E.I	E.II	EP	EPL	MC
Sub-apartados	Metodología y procedimientos de evaluación	x	x								
	1.Metodología	x	x								
	2.Exámenes	x	x								
	3.Trabajos	x	x								
	4.Recursos	x	x								
	5.Bibliografía	x									
	Procedimiento de evaluación						x	x	x		x
	Criterios de evaluación	x	x	x	x	x	x	x	x		
	1.Criterios de evaluación generales	x	x	x	x	x	x	x		x	
	2.Criterios de evaluación transversales	x	x	x	x	x	x	x			
	3.Criterios de evaluación específicos	x	x	x	x	x	x	x			
	4.Criterios de ev. de las competencias que desarrolla la asignatura			x							
	5.Criterios de evaluación desglosados por cursos				x	x					
	6. Actividades evaluables								x		
	Criterios de calificación			x	x	x			x		
	1.Seguimiento semanal			hasta 70%	80%	80%					
	2.Trabajo individual final			hasta 25%							

3. Actividades complementarias			hasta 5%							
4. Actitud				10%	10%					
5. Actividades de trabajo personal				10%	10%					
-Calificación de las evaluaciones -Mínimos exigidos -Garantías procedimentales de la evaluación								x		
Sistemas de calificación	x	x		x	x					
1. Requisitos mínimos	x	x								
2. Ponderación de actividades evaluables *ver desglose más abajo (asistencia, exámenes y trabajos)	x	x								
3. Expresión de la calificación	x	x								
Sistema de evaluación			x						x	
1. Procedimientos -Convocatoria ordinaria -Convocatoria extraordinaria			x						x	x
2. Instrumentos de evaluación			x							
Sistema de participación del alumnado en la ev.			x	x	x			x		
Sistema de evaluación de la programación						x				
Evaluación continua	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Asistencia y trabajo semanal	40%	40%				x	x	x		60%
Exámenes y trabajos	60%	60%				x	x			
Demostración práctica final								x		
Trabajos y proyectos									50%	40%
Control del rendimiento en clase									30%	
Observación actitudes del alumno									20%	

Fuente: elaboración propia.

Nuevamente encontramos que en todas las asignaturas la evaluación es continua. En Málaga y Sevilla no se especifican porcentajes para los diferentes apartados que se tienen cuenta para la evaluación. La asistencia y el trabajo semanal se valoran entre un 40% y un 80%, dependiendo del centro que se trate. En el conservatorio de Córdoba los exámenes y los

trabajos se valoran en un 60% de la nota final, en cambio en Salamanca los trabajos puntúan un 50% de la nota final.

Se habla, según el centro, de metodología y procedimientos de evaluación, o simplemente de procedimiento de evaluación, de criterios de evaluación y de criterios de calificación, sistemas de calificación y sistemas de evaluación. De ahí nuestra observación inicial sobre la disparidad de denominaciones para procedimientos similares.

En la programación de la asignatura Pilates para Músicos que se imparte en el conservatorio de Jaén podemos leer en el apartado de criterios de evaluación:

(...) queremos subrayar que, aunque la tendencia actual es enfatizar estos aspectos anteriores, existen infinidad de modelos que pueden contribuir a la enseñanza de la música. Además, sería deseable que la música pudiera recuperar la superioridad espiritual que reconocieran en ella los pedagogos idealistas de todos los tiempos, desde Platón y Aristóteles hasta Dalcroze, Kodaly y Willems. Este componente anímico, intuitivo a través de las competencias reflejadas en las guías docentes no es mensurable y por tanto difícil de reflejar en unos criterios de evaluación. (Guía Docente Pilates para Músicos, p. 8)

Este tipo de comentario en un criterio de evaluación llama nuestra atención, ya que es difícil de relacionar con los contenidos trabajados. Tal vez sea más acertado lo que sucede en algún caso, donde no se especifican porcentajes específicos para cada apartado, poniéndose el acento en la observación directa del proceso vivido por el alumno y la adquisición de las competencias propuestas, a diferencia con las demás programaciones.

A continuación presentamos las características de la evaluación en las asignaturas de Comunicación, formación y técnica corporal.

Tabla 29. Evaluación en las asignaturas de Comunicación, formación y técnica corporal

		ANDALUCÍA					CATALUÑA		MAD
		CÓRDOBA		GR.	MÁLAGA				
		ETC.I	ETC.II	TC	TC.I	TC.II	FCC.I	FCC.II	TCPE
Sub-apartados	Metodología y procedimientos de evaluación	x	x						
	1. Metodología	x	x						
	2. Exámenes	x	x						
	3. Cursos y ciclos de conciertos	x	x						
	4. Recursos	x	x						
	5. Bibliografía	x	x						
	Procedimiento de evaluación				x	x			
	Instrumentos de ev. -Lista de control diario de asistencia -Hoja de observación				x	x			
	2. Examen				x	x			
	Instrumentos de evaluación *ver desglose más abajo								x

(registro de asistencia, aprovechamiento en clase, sesión de autoevaluación, trabajo escrito)								
Criterios de evaluación	x	x	x	x	x	x	x	x
1.Criterios de evaluación generales	x	x	x	x	x			
2.Criterios de evaluación transversales	x	x	x	x	x			
3.Criterios de evaluación específicos	x	x	x	x	x			
4.Criterios de ev. de las competencias que desarrolla la asignatura			x					
Criterios de calificación			x					
1.Seguimiento semanal			Hasta 80%					
2.Trabajo individual final			Hasta 15%					
3. Actividades complementarias			Hasta 5%					
Sistemas de calificación	x	x						
1.Requisitos mínimos	x	x						
2.Ponderación de actividades evaluables *ver desglose más abajo (asistencia, exámenes y trabajos)	x	x						
3.Expresión de la calificación	x	x						
Sistema de evaluación			x			x	x	
1. Procedimientos -Convocatoria ordinaria -Convocatoria extraordinaria			x					x
2. Instrumentos de evaluación			x					
Sistema de participación del alumnado en la ev.			x					
Sistema de evaluación de la programación				x	x			
Evaluación continua	x	x	x	x	x	x	x	x
Asistencia y trabajo semanal	40%	40%		0 a 4 pts	0 a 5 pts	30%	30%	80%
Exámenes y trabajos	60%	60%				30%	30%	
Demostración práctica final								
Trabajos y proyectos						35%	35%	10%

Control del rendimiento en clase/evaluación de los ejercicios en clase				0 a 4 pts	0 a 4 pts			
Creatividad				0 a 2 pts	0 a 1 pts			
Sesión de autoevaluación								10%

Fuente: elaboración propia.

En los casos de la Formación corporal y comunicación I y II existe un pequeño error, ya que el porcentaje total de procedimientos suma un 95% y no un 100% como sería correcto. Sin embargo, puede decirse que los criterios y sistemas de evaluación de la asignatura forman un conjunto integrado.

No existe uniformidad en la redacción de las programaciones, en las partes que las componen ni en su organización. Así se dan situaciones como la que nos encontramos en la del Conservatorio Superior de Córdoba, donde los recursos y la bibliografía están ubicados en el apartado de Metodología y procedimientos de evaluación. Llama la atención que en la programación de Málaga se incluya la evaluación de la creatividad.

Por último en el siguiente cuadro presentamos las características de la evaluación de las asignaturas de técnicas de control mental y concentración.

Tabla 30. Evaluación en las asignaturas de Técnicas de control mental y concentración

	C.L.	GALICIA	
		COR.	VIGO
	TC	TCEC	TCEC
Sistema de evaluación (ordinaria y extraordinaria)	x		
Audiciones y conciertos a lo largo del curso	50%		
Observación de las actitudes del alumnado (opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conducta, integración...)	50%		
Criterios de evaluación	x		
Instrumentos de evaluación		x	x
Evaluación ordinaria		x	x
Evaluación alternativa		x	x
Evaluación extraordinaria		x	x
Erasmus			x
Evaluación continua	x	x	x
Participar activamente en las actividades programadas / Actitud en las aulas		10%	30%
Trabajo de investigación/trabajo escrito		20%	20%
Prueba escrita		70%	30%
Práctica escénica			20%

Fuente: elaboración propia.

Este último grupo de asignaturas, centrado sobre aspectos emocionales y mentales, presenta la particularidad que en el centro de Castilla-León no se puede recuperar el cursado de la asignatura, ya que en su evaluación se tiene en cuenta las actuaciones durante el curso, siendo estas la base para un 50% de la nota final. Las otras dos asignaturas se imparten en la misma comunidad autónoma aunque los porcentajes de los diferentes apartados de la evaluación no son iguales. Llama la atención el 70% otorgado a la evaluación escrita en A Coruña, ya que tratándose de asignaturas de carácter práctico en la mayoría de los casos se suele tener presente en un mayor grado este perfil.

4.4.2.6. Bibliografía

Después de analizar la bibliografía presentada en los 27 programas podemos afirmar que no existe ningún texto básico común en todos ellos. Además, cinco programas no presentan bibliografía alguna. Sin embargo, creemos conveniente comentar algunos aspectos de las obras referenciadas. Para ello, hemos elegido aquellas que tienen mayor presencia, desde la primera que se encuentra en 10 programas diferentes hasta las que se encuentran en 3.

Calais-Germain, B. (1994). *Anatomía para el Movimiento. Tomo I. Introducción al análisis de las técnicas corporales*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo.
Calais-Germain, B. (1995). *Anatomía para el Movimiento. Tomo II. Bases de ejercicios*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo.

La obra más referenciada (10 programas) es *Anatomía para el movimiento* de Blandine Calais-Germain. Se trata de la obra de una bailarina, profesora de danza y kinesióloga especializada en la enseñanza de la anatomía aplicada al movimiento. Publicó el primer tomo en 1984 y en España se editó por primera vez en 1994. En él se describe la Anatomía con los elementos necesarios para que las personas que se dedican a las diferentes técnicas del movimiento puedan comprender las características del mismo. El segundo tomo cuya edición original es de 1990 y en castellano fue publicado por primera vez en 1991 (según los datos de los que disponemos, tres años antes del primer tomo), propone ejercicios concretos de flexibilización, fortalecimiento muscular y coordinación de movimientos. Está escrito en colaboración con Andrée Lamotte. El tercer tomo se titula '*El periné femenino y el parto. Elementos de anatomía y ejercicios*' y presenta tanto explicaciones anatómicas como ejercicios vivenciales. Fue publicado en francés en el año 1996 (Calais-Germain, 1998). Por último, el cuarto volumen se titula '*La respiración*' y se publicó en francés en el año 2005 y se editó en castellano al año siguiente (Calais-Germain, 2006).

Esta obra tiene su mayor presencia en los programas de Comunicación, formación y técnica corporal. También la encontramos en la bibliografía de la Educación Somática y en un caso de Ergonomía.

Creemos que es lógica esta presencia porque es la obra más accesible en cuanto a la profundidad con que introduce los conocimientos anatómicos. Más recientemente, en el año 2012, se publicó '*Lo que todo músico tiene que saber sobre el cuerpo*' de Barbara Conable que describe conceptos básicos de anatomía de una forma más sucinta, especialmente dedicado a los músicos, desde una variante de la Técnica Alexander, el '*Body-Mapping*'. A pesar de su especificidad este libro solo figura en la bibliografía de las Comunidades Autónomas de Cataluña y Madrid.

Gelb, M.J. (1987). *El cuerpo recobrado. Introducción a la Técnica Alexander*. Barcelona: Ediciones Urano.

La siguiente obra más referenciada es '*El cuerpo recobrado. Introducción a la técnica Alexander*' del americano Michael Gelb, psicólogo y filósofo, que figura en 8 programas. Es una obra que hoy en día es algo difícil de encontrar en español pero estuvo muy difundida a finales de los '80 y principios de los '90. La primera publicación en inglés fue en el año 1981 y en castellano se publicó por primera vez en 1987. Básicamente sigue la estructura clásica de los libros de la Técnica Alexander en los que se suele dedicar un apartado a la vida del creador de la técnica y su evolución para pasar luego a la enumeración de los principios que la rigen. En este caso se completa con un módulo sobre el aprendizaje.

No aparece solamente en la bibliografía de las técnicas de Educación Somática, sino que está recogido también en otros programas del bloque de las materias no específicas de la Educación Somática.

Herrigel, E. (1989). *Zen En El Arte Del Tiro Al Arco* (9ª ed). Buenos Aires: Editorial Kier.

El trabajo de Eugen Herrigel es el primero de tres obras que se encuentra referenciado en 7 programas. En él se relata el proceso de aprendizaje del autor en una de las disciplinas relacionadas con el Zen: el tiro al arco. Fue publicado en el idioma original en el año 1948, traducido al inglés en 1953 (Yamada, 2009) y al castellano por primera vez en 1959. El proceso que narra Herrigel, más que centrarse en una técnica, es un viaje hacia sí mismo y su relación con el mundo. Numerosos músicos lo señalan como ejemplo de lo que es la verdadera interpretación y la relación corporal con la ejecución instrumental, como es el caso de Arrau (Horowitz, 1984) o von Karajan (de Plunkett, 1982). También Rennschuh (2011) ha basado en Herrigel la parte dedicada al zen de su trabajo sobre la ejecución pianística, la Técnica Alexander y el Zen. Sin embargo Yamada (2009) señala la limitada comprensión del japonés por parte de Herrigel y su compromiso personal con el nazismo.

Este libro está incluido en 5 de los 6 programas de Educación Somática y en la *Formación Corporal* de Cataluña.

Alexander, F.M. (1995). *El uso de sí mismo*. Barcelona: Ediciones Urano.

Al igual que la obra anterior, aparece referenciado en 7 programas. Además de estar en la asignatura de *Técnica Alexander* (Aragón y Madrid), lo encontramos en *Técnica corporal* y *Técnicas de estudio y ergonomía* (Granada). Fue publicado en 1932. Es el tercero de los cuatro que Frederick Matthias Alexander escribió y el más corto de todos ellos. En él se describe todo el proceso de creación de la técnica, además de ilustrar su trabajo con dos casos concretos. También plantea la incorporación de sus principios en la formación médica. El prólogo de este libro fue escrito por John Dewey, alumno suyo, que postula dos ideas importantes: cada lección de la Técnica Alexander es un espacio de experimentación; y, que la Técnica Alexander es a la educación lo que la educación a todas las actividades humanas (Bloch, 2004).

Alcantara, P. de (2013). *Indirect Procedures. A musician's guide to the Alexander Technique* (2ª ed.). Nueva York: Oxford University Press.

Se trata de una obra publicada originalmente en 1997 y es el primer libro dedicado específicamente a los músicos sobre Técnica Alexander que tuvo una amplia difusión internacional. En él se enumeran los principios y procedimientos de la técnica con ejemplos musicales y aplicaciones prácticas para el estudio de los instrumentos. En el año 2013 se publicó una segunda edición revisada. Este trabajo también se encuentra en la bibliografía de 7 programas: *Técnica Alexander* (Aragón y Madrid) y en *Formación corporal y comunicación* (Cataluña).

García Martínez, R. (2011). *Optimiza Tu Actividad Musical. La Técnica Alexander en la Música*. Valencia: Rivera Editores.

Publicado en el año 2011 es el primer libro escrito en España dedicado a la Técnica Alexander y la música. En él, además de describir los principios generales de la técnica, se proponen numerosas experiencias prácticas para llevar a cabo. Dos años después publicó *Técnica Alexander para músicos* (2013) y más recientemente *Cómo preparar con éxito un concierto o audición* (2015), *Entrenamiento mental para músicos. Técnicas de estudio mental y visualización para potenciar el rendimiento interpretativo* (2017) y *Las claves del aprendizaje musical. Guía para mejorar con tu instrumento musical y en el canto* (2018). Por todo ello el autor puede considerarse uno de los más significativos del campo. Encontramos esta obra en la bibliografía de *Técnica Alexander* de Aragón y *Formación corporal y comunicación* de Cataluña.

Schinka, M. (2011). *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento* (4ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.

La uruguaya Marta Schinka, afincada en España desde finales de los años 60, es la creadora de una corriente de la expresión corporal íntimamente relacionada con las artes escénicas y ha desarrollado una labor fundamental en la formación de las y los actores españoles durante las últimas décadas a través de su trabajo en la Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD) de Madrid y de sus producciones escénicas. Dado que algunas de las plazas relacionadas con la educación somática del futuro profesorado de música están ocupadas por personas con formación actoral, resulta obligada la referencia al trabajo de Schinka (2011) dado su carácter fundacional para la disciplina en España. En ella se propone la búsqueda de un lenguaje corporal propio a través de la concienciación y conocimiento del propio cuerpo.

Barlow, W. (2002). *El principio de Matthias Alexander: el saber del cuerpo*. Barcelona: Paidós.

Escrito por un médico, alumno de Alexander, esta obra fue publicada en inglés en 1974 y por primera vez en castellano en 1987. Además de hacer el clásico repaso de los principios de Alexander, establece numerosas relaciones entre el trabajo de la técnica y diferentes problemas de salud incluidos los aspectos mentales, sexuales y de desarrollo personal. Esta publicación se encuentra en la bibliografía de las asignaturas de *Técnica Alexander* de Aragón y de Madrid (5 programas).

García Martínez, R. (2012). Técnica Alexander y el trabajo orquestal. *En Concierto Clásico*, 7, 18-19.

Por último, el trabajo que también es citado en 5 programas es un artículo del año 2012 de Rafael García Martínez, autor que hemos mencionado anteriormente. En él se hace referencia a los problemas de los músicos de orquesta, al trabajo de Alexander como exploración sobre sí mismo, el recorrido pedagógico de la Técnica Alexander y las características del trabajo y sus efectos sobre la salud. Se encuentra incluido en todos los programas de Aragón y en el segundo curso de *Formación corporal y comunicación* de Cataluña.

▪ **Libros citados en 4 programas**

El siguiente bloque de publicaciones, que son citados 4 veces, corresponden todos a la comunidad de Aragón salvo el elaborado por Sardá Rico (2003), que está referenciado en los cursos de *Pilates* de Jaén, *Ergonomía y prevención de lesiones* de Castilla-León y *Yogaterapia* de Madrid. Este trabajo se basa en los principios de la Fisioterapia clásica. El trabajo de Freres y Mairlot (2000) nos resulta de especial interés por el hecho de comparar las diferentes técnicas desde la propia experiencia práctica de los autores y la confrontación con su formación profesional relacionada con el cuerpo en la Fisioterapia. En cuanto a las obras de Brennan (2001), Drake (1992), MacDonald y Ness (2006) y Stevens (1997) siguen los contenidos que podríamos considerar estándar en los libros de difusión de la Técnica Alexander (historia, principios, procedimientos y aplicaciones).

Brennan, R. (2001). *El Manual de la Técnica Alexander. Una guía, paso a paso, para mejorar la respiración, la postura y el bienestar*. Barcelona: Ed. Paidotribo.

Drake, J. (1992). *Postura Sana*. Barcelona: Martínez Roca.

Freres, M., y Mairlot, M-B. (2000). *Maestros y claves de la postura*. Barcelona: Ed. Paidotribo.

MacDonald, R. y Ness, C. (2006). *Los Secretos de la Técnica Alexander*. Colonia: Taschen.

Sardá Rico, E. (2003). *En forma: ejercicios para músicos*. Barcelona: Ed. Paidós.

Stevens, C. (1997). *La Técnica Alexander*. Barcelona: Ediciones Oniro.

▪ **Libros citados en 3 programas**

Bienfait, M. (2010). *La reeducación postural por medio de las terapias manuales*. Barcelona: Paidotribo.

Einsingbach, Th. y Weissinghage, Th. (2007). *Gimnasia Correctiva Postural*. Barcelona: Paidotribo.

Feldenkrais, M. (1995). *El poder del yo. La autotransformación a través de la espontaneidad*. Barcelona: Ed. Paidós.

Laban, R. (2006). *El dominio del movimiento* (2ª ed.). Madrid: Editorial Fundamentos.

Le Boulch, J. (1997). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Payne, R. A. (2002). *Técnicas de relajación. Guía práctica* (3ªed.). Barcelona: Editorial Paidotribo.

Rosset Llobet, J. y Fábregas Molas, S. (2005). *A tono: ejercicios para mejorar el rendimiento del músico*. Barcelona: Ed. Paidotribo.

Stokoe, P. y Schächter, A. (1977). *La expresión corporal*. Buenos Aires: Paidós.
Valenzuela Serrano, A. (2006). *Sotai. Reeducción postural integral*. Barcelona: Paidotribo

En este bloque de los libros citados en 3 programas, se incluye otro trabajo pionero de Fisioterapia para músicos escrito en España. Es obra del traumatólogo especialista en Medicina del Arte Jaume Rosset Llobet y la fisioterapeuta Silvia Fábregas Molas (2005).

La obra de Le Boulch (1997) es seminal con respecto a la Educación Física en la Educación general donde aborda cuestiones de coordinación motriz, conocimiento del propio cuerpo, esquema y ajuste corporal y percepción temporal y espacial.

El poder del yo es uno de los tres libros de Mosche Feldenkrais (1995) que aparecen en la bibliografía de los programas analizados.

El trabajo de Stokoe y Schächter (1977) expone los principales conceptos de la Expresión Corporal, los elementos que la integran y la elaboración de la práctica, todo ello de forma sucinta. La primera autora es la creadora de una de las principales corrientes de Expresión Corporal, que desarrolló en Buenos Aires desde la década de los '50 del siglo pasado.

Los trabajos de Bienfait (2010), Einsingbach y Weissinhage (2007), Le Boulch (1997) y Valenzuela Serrano (2006) solo están en la bibliografía de *Ergonomía I* de Córdoba y *Ergonomía I y II* de Málaga. El resto de recursos bibliográficos se encuentra muy repartido entre los diversos centros.



4.5 LA PRÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Nuestro trabajo busca describir la realidad de un tipo de Educación (Educación Somática) en un medio determinado (conservatorios superiores) en un momento dado (2015) en España. Según Bourdieu (1999, p. 537) una investigación como la nuestra, basada en entrevistas, “puede poner de manifiesto las realidades que pretende registrar únicamente cuando se apoya sobre un conocimiento previo de esas realidades”. Este conjunto conforma una realidad social que requiere un enfoque amplio y holístico que la investigación cualitativa mediante entrevistas satisface ampliamente y desde cuyos valores, ideales, principios y reglas podemos estudiar el fenómeno (Kvale, 2011). Creemos que se ajusta a lo que queremos saber y mantiene una relación adecuada entre la naturaleza de la investigación, la estrategia global que adoptamos, los objetivos que perseguimos en la investigación, el diseño realizado y los métodos utilizados. Esta concordancia es denominada por Marshall y Rossman (1999) ‘integridad epistemológica’. Para Sennett (2000, p. 11) “una idea tiene que soportar el peso de la experiencia concreta, de lo contrario se vuelve una mera abstracción”. En nuestro análisis de las entrevistas, identificamos las siguientes categorías y correspondientes sub-categorías:

Tabla 31. Sistema de categorías y sub-categorías utilizado en el análisis de las entrevistas

<p>1. FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DE LOS PARTICIPANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antigüedad en la asignatura ▪ Dificultades titulación específica ▪ Formación futura (propio entrevistado) ▪ Profesorado que debería impartir la asignatura ▪ Bases fundamentales 	<p>4. CURRÍCULUM DE LA MATERIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Carga horaria y de estudio ▪ Denominación de la asignatura ▪ Historia de la asignatura ▪ Horas de clase ▪ Inclusión de la asignatura en el plan de estudios ▪ Tipo de asignatura <ul style="list-style-type: none"> -Problemática que se plantea al ser optativa
<p>2. PROBLEMÁTICAS FÍSICAS MÚSICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultad reconocimiento de problemas ▪ Esfuerzo físico. Creencias alumnado ▪ Hábitos corporales y de estudio ▪ Patologías músicos: líneas generales ▪ Problemáticas físicas pianistas ▪ Sin formación 	<p>5. ANÁLISIS DE SU DOCENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje colectivo ▪ Aprendizaje individualizado ▪ Bibliografía recomendada <ul style="list-style-type: none"> -Acceso a la bibliografía ▪ Clima de aula ▪ Contenidos <ul style="list-style-type: none"> -Miedo escénico ▪ Evaluación <ul style="list-style-type: none"> -Asistencia -Diario del alumnado -Trabajos escritos ▪ Participación alumnado ▪ Planificación ▪ Prácticas de aula <ul style="list-style-type: none"> -Beneficios para el alumnado -Materia. Dificultades para el alumnado -Relación con los compañeros de trabajo ▪ Profesorado invitado ▪ Secuencia de clase ▪ Organización grupal de las clases
<p>3. IMPORTANCIA DE LA TÉCNICA SOMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bienestar ▪ Comparación entre técnicas ▪ Efectos a largo plazo ▪ Motivación para la Educación Somática ▪ Necesidad de la Educación Somática 	

Fuente: elaboración propia.

Como hemos expuesto anteriormente, hemos seleccionado y codificado los segmentos que creemos relevantes para nuestro estudio de las quince entrevistas llevadas a cabo, apoyándonos en el programa Maxqda12, que hemos obtenido adquiriendo una licencia para estudiantes de doctorado. En total hemos extraído 502 segmentos, siendo el número total por entrevista la que se presenta a continuación en la tabla 31.

Tabla 32. Segmentos seleccionados de las entrevistas

Entrevista Nº	Prof. de educación somática en conservatorio superior Nº de segmentos seleccionados	Experto/ <i>expertise</i> de educación somática Nº de segmentos seleccionados
1	44	21
2	44	28
3	33	23
4	42	12
5	43	
6	40	
7	34	
8	31	
9	29	
10	31	
11	47	

Fuente: elaboración propia.

4.5.1 Datos de identificación

En este apartado hemos seleccionado los enunciados referidos a la formación que han recibido los profesores de Educación Somática en los conservatorios superiores y los expertos/*expertise*, tanto en el aspecto musical como la relacionada con otras áreas de conocimiento, los motivos que les llevaron a interesarse por el campo de la Educación Somática, y los criterios conducentes a elegir una formación específica en alguna disciplina de esta área en lugar de otra, en el caso de que así sea.

4.5.1.1 Relacionado con la formación musical y/o universitaria

Como podemos observar en la tabla 32, la formación de procedencia es muy variada. Encontramos músicos que han cursado una segunda carrera relacionada con el campo de la salud (E1-Fisioterapia, E2-Psicología, E5-Farmacia, E6-Medicina), profesores de música con estudios de Arte Dramático (E4-Teatro, E7-Arte Dramático, E8-Teatro), y profesores que no han estudiado música de forma específica (E3-Fisioterapia, E9-Filosofía, E10-Interpretación, Dirección de Escena, E11-Psicología). En algunos casos también, los participantes hacen referencias a sus estudios de Danza (E5, E9, E11) o formación en dinámicas de grupo (E8). En el caso del experto 1 y los *expertise* 2 y 3 la formación es musical, y las *expertise* 2 y 4 han recibido formación humanística universitaria (Historia y Pedagogía respectivamente).

Tabla 33. Formación recibida por los participantes en el estudio

Entrevista Nº	Profesores de Educación Somática en conservatorio superior		Experto/expertise de Educación Somática	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
1		Percusión Fisioterapia Máster en Educación Máster de Clínica		Piano Máster en Performance Doctorado Experto
2		Violín (España-Suiza) Estudios de Musicología Psicología Doctorado en Psicología	Violín Estudios de Anatomía y Fisiología Historia	
3	Fisioterapia, esp. Terapia manual osteopática Formación en Miofascial (sin estudios musicales específicos)			Estudios de Artes Plásticas Flauta dulce/Piano Estudios de Gimnasia deportiva, artística, composición, canto, teatro, danza contemporánea
4		Piano Teatro	Pedagogía Terapéutica Psicomotricidad	
5	Piano Farmacia Estudios de danza clásica			
6		Piano Medicina		
7		Canto Estudios de arte dramático		
8	Piano (España-Austria) Estudios de teatro Formación en Psicología: Dinámicas de grupo			
9	Filosofía Estudios de danza, teatro			
10	Arte Dramático Interpretación - Dirección de Escena			
11	Psicología Sensopercepción (Patricia Stokoe), trabajo corporal consciente Estudios de danza			

Fuente: elaboración propia.

Es destacable la amplia formación que presentan estos profesionales, en muchos casos dobles titulaciones además de formación específica del campo corporal, tal como podemos observar en la Tabla 33. Este hecho denota la gran cantidad de estudios requeridos para hacerse cargo de este

tipo de formación, ya que es necesario poseer un título universitario o equivalente, en muchos casos formación musical o de otra disciplina artística y formación propia de la Educación Somática, con un alto coste económico para el docente que analizaremos más adelante.

4.5.1.2 Relacionado con la formación en Educación Somática

En relación a la formación en Educación Somática (tabla 34), dos de los profesores de conservatorio que han participado en el estudio han completado la formación específica en Técnica Alexander (E2, E7), una participante es especialista en Reeducción Postural Global (E3) y el resto ha transitado y experimentado varias técnicas. Aunque el Yoga y el Taichí se encuentran entre las más recorridas junto a otras técnicas de origen oriental (Chi Kung, Taoin, Kinomichi, Acupuntura), los participantes hacen mención de las técnicas de relajación, la Eutonía, Rolfing, el método Trager, Feldenkrais, la Antigimnasia, Body-Mind Centering, Pilates, Bioenergética, técnica de Anat Baniel, técnicas de masaje y la meditación en diferentes variedades. La natación es destacada en un par de ocasiones y en una la liberación de la voz y el método Aberastury. En el caso de los expertos/*expertise*, comparten este recorrido con el resto de los entrevistados, además de que el número 1 es titulado en Técnica Alexander, Pilates y Yoga, la 2 en Técnica Alexander y Yoga, el 3 en el Método Feldenkrais y la 4 en Eutonía. De esta forma contamos con entrevistados que han recorrido las tres ramas de la Educación Somática estudiadas en la primera parte de este trabajo y también dos de las que tienen más presencia en los centros de formación.

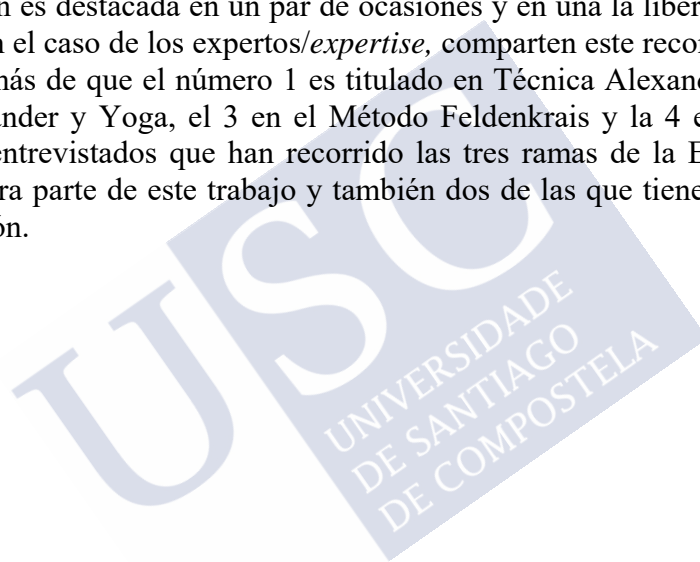


Tabla 34. Formación relacionada con la Educación Somática recibida por los participantes en el estudio

Entrevista N°	Profesores de Educación Somática en conservatorio superior		Experto/expertise de Educación Somática	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
1		Las conoce y las ha transitado (sin titulación)		Técnica Alexander (titulado) Taichí, Chi Kung Rolfing, Pilates, Yoga
2		Técnica Alexander (Titulado: Freiburg) Eutonía	Técnica Alexander (titulada) Yoga, Taichí Acupuntura	
3	Especialista en Reeducación Postural Global			Feldenkrais (titulado) Natación Liberación de la voz Fedora Aberastury Técnica Alexander Taichí, Taoin, Kinomichi
4		Yoga, Taichí Técnicas de relajación, meditación, natación (sin titulación)	Eutonía (titulada) Técnicas de relajación, Jacobson, Schultz, Pilates	
5	Técnica Alexander, Eutonía Método Trager técnica Baniel (sin titulación)			
6		A través de lecturas. "ninguna experiencia directa"		
7		Técnica Alexander (Titulado: Berlín) Feldenkrais, Antiginmasia, Pilates, Yoga, Tai-Chi		
8	Técnica Alexander Tai Chi, Bioenergética, Pilates, Meditación Zen (sin titulación)			
9	Tai chi, meditación Feldenkrais, Técnica Alexander (sin titulación)			
10	Durante la carrera de Arte Dramático Yoga			
11	Alexander, Feldenkrais, Eutonía, Body-Mind Centering, Yoga (India, Japón), masaje (Estados Unidos) (sin titulación)			

Fuente: elaboración propia.

4.5.2 Formación y experiencia de los participantes

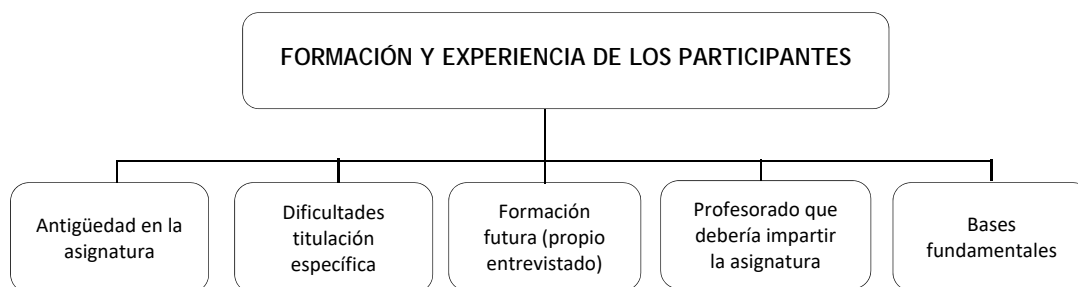


Fig.9. Eje "Formación y experiencia de los participantes"

4.5.2.1 Antigüedad en la asignatura

En relación a la antigüedad de la asignatura en el centro, las experiencias son muy variadas, dependiendo de la comunidad autónoma de la que se trate. De esta forma, tenemos un entrevistado que imparte la asignatura desde hace 13 años, mientras que en otro caso solo desde hace uno. Dentro de ese lapso de tiempo los hay que dan clase desde hace 8, 5, 4 y 3 años al momento de realizar la entrevista. Es destacable el empeño personal de algún docente para que este tipo de enseñanzas esté disponible para el alumnado, aunque solo sea de forma optativa.

El primer año que se ofrecieron las optativas, dije yo: "Esta optativa tiene que estar". (E8)

También fue de forma optativa como comenzó la enseñanza de la Técnica Alexander en la Royal School of Music en los años 50, a partir de unas clases impartidas por Marjory y Wilfred Barlow. Desde 1989 fue incluida en el currículum básico para todo el alumnado (Kleinman y Buckoke, 2013). En la Julliard School de Nueva York fue introducida en 1968, en la formación de actores en primer lugar (Leibowitz y Connington, 1991). Estos dos ejemplos en centros de prestigio internacional nos dan una idea del tiempo que llevó a la Educación Somática ocupar un espacio en el currículum y también del relativo retraso en nuestro país, donde el testimonio más temprano de implantación es del 2002. Aun así nos consta la realización de cursos de Educación Somática en diversos conservatorios del estado español desde los años '80, tal como hemos afirmado anteriormente. Nosotros participamos en uno impartido en el Conservatorio Municipal Superior de Música de Barcelona en 1991.

En el caso de la Eutonía y del Método Feldenkrais no nos ha sido posible documentar su inclusión regular en instituciones educativas superiores de música. Sin embargo, la propia Gerda Alexander (1985; 1998) deja registro de su trabajo con músicos desde antes de la Segunda Guerra Mundial y su progresiva ampliación a agrupaciones e instituciones musicales de Europa, América e Israel. Es materia en el currículum del Instituto Jaques-Dalcroze de Ginebra y otras instituciones de formación de músicos del norte de Europa y Latinoamérica (Johnson, 1995). Sin embargo nos consta que, en algunos lugares, personas tituladas en Eutonía y Feldenkrais imparten docencia en asignaturas bajo la denominación de Técnicas Corporales. También hemos encontrado documentos que constatan el trabajo de Feldenkrais desde los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial con músicos (García Gilabert, 2015), además de impartir cursos para músicos desde entonces (Feldenkrais, 2014).

Los entrevistados también refieren que a partir de ser contratados para trabajar con músicos comenzaron una investigación personal sobre las problemáticas específicas de este colectivo.

(...) concursé para entrar, en el año dos mil tres (...) y empecé a trabajar, de alguna forma mucho más sistematizada, en la problemática del músico. (E11)

Esta adaptación específica a las necesidades de los músicos se explica por las características de la propia actividad musical, que demanda una gran exigencia física, mental y emocional de forma coordinada y extremadamente sutil (Paull y Harrison, 1997; Horvath, 2010). Es importante también considerar la forma en que se ejecuta cada instrumento y lo que comporta para el uso corporal (Winspur y Wynn Parry, 1998; Rosset i Llobet y Odam, 2010; Conable, 2012). Por lo tanto, el trabajo a nivel corporal con músicos requiere habilidades específicas, que no suele obtenerse en formaciones de carácter general. Creemos que es importante señalar que salvo una de las profesoras, aun careciendo de formación musical específica, poseen experiencia en diferentes Artes Escénicas (Teatro y Danza), por lo que no pueden considerarse lejos de la experiencia de ‘actuar’.

4.5.2.2 Dificultades titulación específica

Los participantes refieren las dificultades que conlleva obtener una titulación específica de alguna de las metodologías de Educación Somática, ya que no son expedidas en instituciones oficiales. Tienen un alto coste económico debido al precio de las enseñanzas, el eventual traslado hasta el lugar donde se imparten y la disposición de mucho tiempo personal del sujeto interesado, que debe compaginar con su trabajo y demás obligaciones. El experto 1, titulado en tres especialidades somáticas explica:

So every school that teaches a method of Somatic Education cannot qualify teachers except if they act as franchise of the main institution either in Europe or in the United States. So, for example, there is an International Yoga alliance which qualifies teachers of Yoga after six hundred hours of training. (Ex.1)

Es así que la formación de un profesor de Técnica Alexander comporta entre 1.500 y 1.600 horas cuyo coste ronda los 10.000 euros sin desplazamientos ni estadía, distribuidas en tres años de formación. Un profesor de Eutonía necesita como mínimo 1.000 horas de formación cuyo coste ronda los 7.000 euros, que tampoco incluye los desplazamientos ni la estadía. Por último, la formación de un ‘practitioner’ (como suelen denominarse) de Feldenkrais comporta 1.280 horas con un coste de 16.000 euros solo por las clases, normalmente en cuatro años.

El *expertise 3* considera que la experiencia del aprendizaje personal es la base para poder trabajar con los demás, aspecto que consideramos fundamental en este tipo de Educación y que también se considera básico en las formaciones específicas de estas metodologías. De ahí el lapso de tiempo que requieren para poder obtener la certificación habilitante correspondiente. Al mismo tiempo recomienda las técnicas estudiadas en la primera parte de este trabajo para las personas que deben impartir estas materias.

(...) si no pudieran pasar por un proceso de formación, una formación internacionalmente acreditada de Feldenkrais, deberían pasar por algún tipo de procesos de autoconciencia, instrumentados a través del movimiento, en un aprendizaje orgánico a través del movimiento y a través de sí mismos, en los que

una diferente propuesta y posibilidad de percibir lo que es aprender y aprender a través de sí mismos se les presente en su experiencia. (Ex.3)

En este extracto encontramos varios aspectos que tienen una importancia capital en la Educación Somática, sea cual sea la técnica: el desarrollo de la autoconciencia, el aprendizaje orgánico a través del movimiento y de uno mismo como forma diferenciada de aprendizaje, especialmente de las formas tradicionales casi exclusivamente dirigidas a los aspectos mentales.

De los once profesores entrevistados, solo dos son titulados de una técnica específica y ambos de la misma (Técnica Alexander). Otra posee la especialidad de la Reeducción Postural Global, campo que se engloba dentro de la Fisioterapia y varios han recorrido los caminos de la Danza en sus diferentes lenguajes y de la Expresión Corporal, aunque sin titulación específica. Ninguno de los profesores entrevistados para este trabajo que imparten clases en los conservatorios de España es titulado en Eutonía o Feldenkrais, ni nos consta que lo sean los que no hemos entrevistado. Sin embargo, sabemos que hay más profesores de Técnica Alexander en los conservatorios superiores de Música, pero que en su momento no estuvieron disponibles para poder realizar la entrevista. En cualquier caso, es el recorrido del propio proceso de autoconciencia durante un cierto lapso de tiempo el que permite hacerse cargo de la Educación Somática con un mínimo de garantía de calidad. Sin transitar esta experiencia se considera que no existe el tipo de conocimiento que se propone.

4.5.2.3 Formación futura (propio entrevistado)

En muchos aspectos, las técnicas de Educación Somática no son excluyentes entre sí y el recorrido de las mismas puede enriquecer la práctica de la preferida. En las entrevistas realizadas solo uno de los entrevistados manifestó su interés en formarse en aquellas técnicas que aún no ha experimentado. La mayoría de los participantes han pasado por experiencias diversas de Educación Somática y diferentes formas de Expresión Corporal, del Teatro y de la Danza, lo cual resulta significativo, ya que indica una intensa búsqueda personal en lo que se refiere al propio conocimiento y funcionamiento corporal.

Bueno, quizá, a mí lo que me gustaría formarme es en las que no conozco. (E1)

Hemos visto en el apartado anterior como el *expertise* 3 recomienda un recorrido de formación rico en diversas experiencias que permita contactar con las propias necesidades antes de trabajar con otras personas. En el caso de los expertos/*expertise* entrevistados esto es fácilmente comprobable.

También es necesario resaltar en este caso que todos los creadores de técnicas de Educación Somática que hemos estudiado procedieron buscando repuestas a sus requerimientos personales. F. M. Alexander quiso solucionar sus repetidas pérdidas de voz, que imposibilitaban su trabajo como actor (Bloch, 2004). Gerda Alexander reaccionó frente a una enfermedad invalidante en búsqueda de potenciar y economizar al máximo su energía vital (Hemsey de Gainza, 2007a). Moshe Feldenkrais desarrolló su trabajo en base a su experiencia como yudoca y a una lesión en la rodilla que casi le impide caminar de forma permanente (Reese, 2015). El estar en contacto con las propias necesidades es una de las bases, junto a los conocimientos específicos, que posibilitan la ayuda a las necesidades de los demás.

4.5.2.4 Profesorado que debería impartir la asignatura

De las respuestas de los entrevistados se deducen dos aspectos fundamentales. El primero es la necesidad de que todos los profesores de instrumento tengan formación en Educación Somática. El entrevistado 5 afirma

Yo pienso que la situación ideal sería que todos los profesores de instrumento tengan formación en estos aspectos: en técnicas posturales, sobre todo, conciencia corporal. Sería lo ideal. (E5)

Sabemos que muchos de los profesores en activo actualmente no contaban con estas asignaturas en su formación profesional, por lo que en caso de tener experiencia en Educación Somática se debe básicamente a su propio interés y/o necesidad. Este tipo de asignaturas fueron incluidas con la implementación de la LOGSE (1990) en los conservatorios superiores, alrededor del año 2000, dependiendo de la comunidad autónoma como hemos visto anteriormente. Los alumnos de aquellos profesores que si poseen este tipo de formación pueden tomar contacto, eventualmente, con la Educación Somática desde el inicio de sus estudios musicales y los procesos que promueve.

If you ask a Somatic educator who is also a musician, they would most probably answer yes. The Somatic educator should teach Music through Somatic Education. (Ex.1)

Otro aspecto a destacar es la formación específica en algunas de las metodologías propias de la Educación Somática y los conocimientos anatómicos y fisiológicos necesarios para impartirlos a los futuros profesores de música, además de la necesidad de experimentar con diferentes metodologías. Se recomienda la visión combinada de un profesor de Educación Somática con la de un profesional de las ciencias médicas. Sin embargo, se omite que todos los educadores somáticos reciben formación básica en Anatomía y Fisiología durante su entrenamiento, si bien las propuestas de este campo no coinciden en ocasiones con las de la Fisioterapia tradicional ni entre las diferentes técnicas de Educación Somática (Dimon, 2011, 2014, 2015; Fogel, 2009; Yu, 2015). Tal vez, por estas razones, la E5 sugiere pasar por diferentes técnicas.

Y después, aparte, que los alumnos tuvieran la oportunidad de recibir quizás formación específica en Técnica Alexander, un año; otro año, método Trager; Cos-Art. (E5)

Consideramos que este es un aspecto importante ya que produce varios beneficios. En primer lugar, permite que la persona tenga herramientas a través de sus propias experiencias para elegir aquella metodología que mejor se adecúa a ella. Por otra parte, aunque la práctica se centre en una de ellas, el conocer las otras puede enriquecer de manera significativa la forma de trabajarla.

También es destacable la necesidad de formación continua que manifiestan los profesores que imparten estas asignaturas y no se consideran especialistas, al no poseer la formación específica complementaria, tanto en las disciplinas de Educación Somática como en aspectos médicos y fisiológicos.

Y debería de ser impartida, pues, por gente también que tenga un título, por ejemplo, en técnicas de Yoga o de lo que sea, sabes. O por lo menos incluir esas personas que impartan la Técnica Alexander, que tal..., a mí me parecería una muy buena idea ¿no? Aparte de que nosotros no nos queda otra que hacernos –pues a los

mejor no al 100% especialistas- pero profundizar en la materia porque tenemos que impartirla. Pero aparte de eso, entiendes, traer profesores externos. (E4)

También la E10 manifiesta esta necesidad de unir los aspectos de las técnicas corporales con los conocimientos anatómicos y fisiológicos.

(...) lo completo para esa asignatura sería, alguien que venga de la técnica corporal o, de eso, del teatro o tal mezclado con un médico o un fisioterapeuta. Quiero decir, eso sería lo ideal. (E10)

De esta forma queda constatada la necesidad de una formación que contemple esta doble vertiente.

4.5.2.5 Bases fundamentales

Algunos de los principios generales que fundamentan el trabajo de los profesores entrevistados son especialmente significativos, dado que aluden a aspectos que pueden ser abordados desde perspectivas muy diferentes entre sí: cuál es la ‘postura’ adecuada a la hora de tocar (tal como se formula de forma habitual en la enseñanza específica), la relación cuerpo-instrumento y los conocimientos que implica y, por último, la interacción entre estos aspectos de carácter físico y los mentales, incluyendo las emociones y los sentidos.

A mí no me gusta hablar de postura -que mucha gente habla de postura-, me gusta hablar del gesto. Del gesto porque el gesto es movimiento, y en el gesto está implicada también la respiración. Entonces, lo que yo defiendo es que, cuanto más afinado esté el cuerpo del instrumentista, ese gesto, será mucho más armonioso con el instrumento y, por lo tanto, el sonido es mejor. Eso es lo que yo he comprobado. Después el profesor de instrumento entra en la musicalidad. (E9)

De esta forma la E9 pone en evidencia la concepción dinámica de aquello que se observa como ‘fijo’ desde el exterior, y que Feldenkrais (1985) denomina posición, diferenciándolo de postura. Además, sostiene que la única forma de mejorar esta es justamente su consideración como algo dinámico, como un conjunto de “posiciones que configuran un movimiento” (p. 82). Aunque a menudo se asocia la Técnica Alexander con la Educación Postural es importante recordar lo que señala Nobes (2018): la palabra postura no aparece ni una sola vez en *El Uso de Sí Mismo* (Alexander, 1995) y si uno observa los títulos de los capítulos de otra obra (Alexander, 2011) no parece estar hablando de realidades corporales sino mentales. La idea de postura al tocar es particularmente multidimensional. Para la Medicina del Arte y la Fisioterapia existe ‘una’ postura adecuada a mantener durante la ejecución con el fin de que el ejecutante no se dañe progresivamente (Rosset i Llobet y Fàbregas, 2005; Klein-Vogelbach et al., 2010; Rosset i Llobet y Odam, 2010; Velázquez, 2013; 2020; Martín López, 2015; Taylor, 2016). Esta postura tiene que ver con una distribución del peso corporal que permita un funcionamiento adecuado sin esfuerzo añadido. Este punto de vista es compartido por las técnicas de Educación Somática estudiadas en este trabajo (Barlow, 2002; Hemsy de Gainza y Kesselman, 2003; Feldenkrais, 1985). Sin embargo, la forma de ir hacia esta ‘postura ideal’ difiere en los procedimientos y en el lenguaje que se utiliza. Como médico que es, Watson (2018) sostiene que para un músico que pasa tantas horas al día sentado, no se trata de mantener una configuración ideal, sino de facilitar “la transición entre una serie de variantes aceptables” (p. 164) y tiene en cuenta que la postura refleja el estado de ánimo del músico pero también puede influir en él. En la primera opción se

encuentran indicaciones de carácter más directivo, mientras que en la segunda se deja espacio para la elaboración personal del individuo según su forma de interactuar con el medio. De ahí se desprende la atención al gesto, que en el Método Feldenkrais se denomina ‘actura’ (Feldenkrais, 1995) y a la propia realidad corporal que manifiesta los entrevistados 9 y 11:

(...) yo entiendo que el cuerpo es el primer instrumento. Y, de cara al encuentro con el instrumento que ellos interpretan, ir creando las condiciones para que ellos dispongan de la mayor, -lo que yo llamo- la mayor "disponibilidad corporal y energética" posible. (E11)

Es esta ‘disponibilidad corporal y energética’ lo que busca potenciar la Educación Somática de forma específica mediante prácticas de movimiento y conciencia realizadas con una alta calidad de atención y una especial lentitud en general.

(...) that in order to talk about piano pedagogy and piano performance you need to take into consideration all the factors of the human mind and the human soul. You need to take into consideration emotion, feelings in the sense of sense feelings, you know, sensorial facts, you need to take into consideration the anatomy of the body, you need to take into consideration the anatomy of the instrument, the piano, because many people don't know the anatomy of the piano. (Ex.1)

El experto 1 resume de forma ajustada todos los factores que intervienen en el proceso de ejecución y, por tanto, en el de aprendizaje del instrumento: mentales, espirituales, sensibles, anatómicos y construcción y funcionamiento del instrumento. Todos estos aspectos, a excepción de los relacionados con el instrumento, se ponen en juego también en las clases de Educación Somática.

4.5.3 Problemáticas físicas músicos

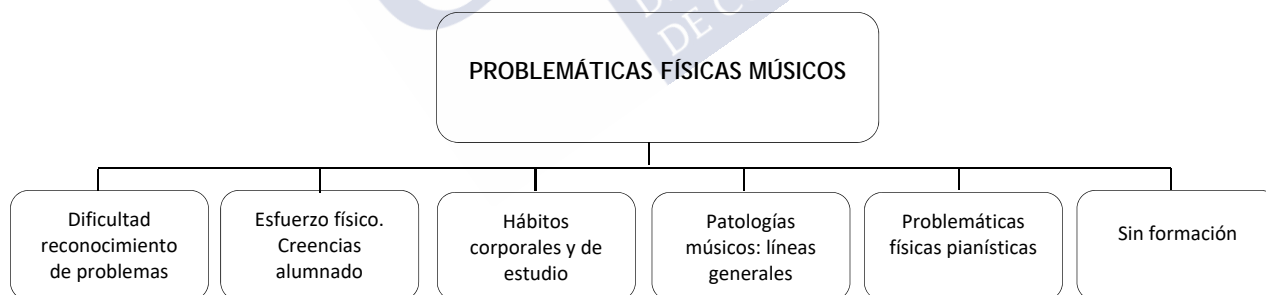


Fig.10. Eje “Problemáticas físicas músicos”

4.5.3.1 Dificultad reconocimiento de problemas

Diferentes entrevistados reconocen dos aspectos importantes con respecto a las dificultades y problemáticas físicas y emocionales del alumnado, que habitualmente no suelen encontrar un canal de comunicación adecuado en las clases de instrumento individuales, pero en cambio se ponen de manifiesto con relevancia en las clases de Educación Somática. Por un lado, encontramos las dificultades con el funcionamiento del propio cuerpo y su uso intensivo. Por otra parte, toda la problemática psicológica y emocional propia del proceso de convertirse en intérprete a través de una práctica intensa. Pero ambos aspectos a menudo se convierten en uno:

Y después hay un problema muy grave -que esto se observa ya cuando hay una enfermedad, de que cuando se llega a un problema grave de enfermedad, no- que es el secretismo. La gente no, le cuesta mucho admitir que le está costando tocar sea como sea, tiene dolor en un dedo o lo que sea. (E6)

De forma semejante opina otro de los entrevistados

Porque muchas veces a los chicos les cuesta mucho admitir que les duele algo, porque lo ven como una demostración de debilidad o, también, como algo que el resto de la gente va a percibir como una debilidad en ellos como instrumentistas. (Ex.2)

Los estudios muestran que los estudiantes de música se lesionan más que los deportistas y tienen más ansiedad, lo que explica la tensión que tienen y los dolores de origen no orgánico que presentan. Aunque la mayoría de los músicos que se lesionan suelen hacerlo a partir de los estudios superiores, hay evidencias de que también ocurre en etapas más tempranas, por lo que resulta imprescindible fomentar las prácticas ergonómicas desde el inicio de los estudios. Por ello, el profesorado debe estar especialmente atento a las etapas en que el alumnado crece de forma intensiva y debe tener formación con respecto al origen y alivio de las molestias físicas al tocar, ya que son las primeras personas a las que acude el estudiantado (Watson, 2018). La problemática de la aceptación de un problema para tocar y tomar medidas para solucionarlo es reconocida por numerosos autores (Orozco Delclós y Solé Escobar, 1996; Paull y Harrison, 1997; Sataloff et al., 1998; Tubiana y Camadio, 2000; Brandfonbrener y Lederman, 2002; Dawson, 2008; Watson, 2009; Rosset i Llobet y Odam, 2010). Las razones pueden ser variadas pero muchas veces están relacionadas con el hecho de que, en general, cuando los músicos manifiestan estas problemáticas no reciben la ayuda adecuada, además de sentir amenazado su prestigio profesional, inclusive sus posibilidades laborales futuras. De ahí la importancia del acompañamiento emocional que puedan obtener ante las dificultades, tanto de parte de los profesores como del personal sanitario (Dommerholt et al., 1998; Brandfonbrener y Lederman, 2002).

(...) también se hace dentro del aula un trabajo más psicológico-emocional, de compartir las experiencias, de hablar de ciertos temas que, tal vez, fuera, no se pueden hablar. (E11)

Entre un profesor de instrumento y el alumno se establece una relación muy especial y cercana, difícil de encontrar en otras enseñanzas (O'Connor, 1987; Bastian, 1995; Lyke et al. 1996; Werner, 1996; Hallam, 1998; Mackworth-Young, 2000; Agay, 2004; Baker-Jordan, 2004; Stringer et al. 2005; Jacobson, 2006; Mills, 2007; Jorgensen, 2008; Booth, 2009). Pero podemos deducir que el profesor de Educación Somática recibe información sobre la evolución personal de los alumnos que no se canaliza por otras vías, según manifiestan los entrevistados:

Al final te encuentras que a finales de abril-mayo, más que ser su profe de técnica Alexander o de conciencia corporal, te conviertes en un pañuelo de lágrimas porque no tienen otro sitio donde ir. (Ex.2)

A pesar de que se ha intentado precisar cuáles son los requerimientos de una enseñanza artística eficaz, a menudo no se tiene en cuenta el carácter situado de su naturaleza. Según Wright (2009)

En primer lugar, una enseñanza eficaz en Educación Artística implica tanto la enseñanza de procesos y habilidades artísticas como proveer oportunidades para que el alumnado pueda ejercer su creatividad personal en contextos idóneos. En segundo lugar, la naturaleza de la relación profesor-alumno es especialmente significativa. Esto es así porque cuando los alumnos se implican considerablemente en las artes se apoyan en su historia y experiencias personales de una forma que no suele ser habitual en otras áreas. Por lo tanto, un conocimiento profundo de las fortalezas, limitaciones y recursos que nutren al alumnado permite al profesor facilitar experiencias pedagógicas que sustenten a los alumnos en las exploraciones que realicen de su creatividad así como desarrollar sus habilidades artísticas, procesos y conocimientos necesarios para realizar esto. En tercer lugar, los profesores tienen un conocimiento suficiente de las artes, incluyendo los requisitos antes mencionados –tanto pedagógicos como artísticos– para poder realizar juicios fundamentados sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos. (pp. 1056-1057)

En este contexto de aprendizaje se puede promover la formación de grupos cooperativos, en los que es posible encontrar soluciones y recursos más fácilmente que en los grupos competitivos, cuyas producciones son de mayor calidad, según recogen Anzieu y Martin (1971).

4.5.3.2 Esfuerzo físico. Creencias alumnado

A menudo el profesor de Educación Somática se encuentra con prácticas realizadas por el alumnado que carecen de fundamento científico y rozan la superstición, llegando a ser contraproducentes para la actividad musical, ya que pueden dañar físicamente al ejecutante.

(...) disparates de sentido común pues que uno para tocar bien tiene que estudiar siete horas el mismo día de tocar. O siete y media. Otro dice que duerme mal pero no le va bien. (E6)

También son numerosos los trabajos que refieren la extendida creencia entre los músicos, que conocemos en inglés como *no pain, no gain*, del esfuerzo exagerado que puede provocar dolor para la obtención de resultados (Orozco Delclós y Solé Escobar, 1996; Paull y Harrison, 1997; Sataloff et al., 1998; Tubiana y Camadio, 2000; Brandfonbrener y Lederman, 2002; Dawson, 2008; Watson, 2009; Rosset i Llobet y Odam, 2010). Estos mismos autores señalan la importancia de la enseñanza inicial en la génesis de estas creencias, e insisten, desde la perspectiva propia de la Medicina del Arte, en la relevancia que esta primera etapa tiene para el desarrollo posterior. Horvath (2010), autora de un importante trabajo sobre la prevención de lesiones en músicos en base a su experiencia personal, propone reemplazar *no pain, no gain* por *no brain, no gain*. Este cambio de paradigma es necesario ya que se constata que

(...) la mayoría de gente toca con una tensión. (E5)

Sin embargo no se refieren implementaciones idóneas y efectivas para la solución de esta problemática de forma específica pero sí a través de la concepción y las prácticas generales de la Educación Somática. Para el especialista en Medicina del Arte Watson (2018)

La conciencia de la tensión muscular debería convertirse en un componente integral del estudio, no solo como un medio para mejorar el rendimiento, sino

también como parte de una estrategia para reducir tanto la carga metabólica del rendimiento como el riesgo de lesiones. (p. 157)

Desde el punto de vista pedagógico, es necesario que en ningún caso se fomente la idea de que el dolor y la incomodidad son normales y aceptables en la ejecución instrumental, y los docentes deben saber orientar la búsqueda de ayuda profesional especializada, en caso de que sea necesaria. Entre los factores de riesgo que se señalan encontramos las sesiones de estudio largas sin descansos, los aumentos súbitos del tiempo de estudio, las posturas deficientes, las carencias técnicas para resolver las dificultades del repertorio y el descanso insuficiente (Watson, 2018). Otro punto importante con respecto a las creencias es la idea de que se debe tocar sin ningún tipo de tensión, lo que también puede ocasionar dificultades, como hemos visto en la primera parte de nuestro trabajo. Como nos recuerda Watson (2018)

Para tocar el piano, la coactivación de los músculos flexores y extensores es necesaria hasta cierto punto cuando se toca la tecla (más aún al aumentar el volumen y, por lo tanto, la fuerza), pero la duración de esta fase es menor en intérpretes expertos que en los novatos (...), lo que permitirá un movimiento más rápido de los dedos. Esto se debe a un uso biomecánico más eficiente de la extremidad superior. (pp. 157-158)

La investigación de Orobiogoicoechea Vizcarra (2012) arrojó la siguiente constatación con respecto a la tensión, la relación con el instrumento y la actuación en público:

El estudio de la dimensión corporal de la interpretación musical en la escena de los estudiantes del grupo ofrece dos conclusiones principales: 1) se percibe una tensión en el cuerpo, tanto a la hora de tocar como de comunicar la música al público, indicio de una actitud de control y rechazo hacia el acto de interpretar en público; y 2) la actitud corporal cambia en la escena en función de si está acompañado por el instrumento o no. Por lo tanto, el trabajo de toma de conciencia y manejo del cuerpo en la interpretación musical es absolutamente necesario para modificar la actitud del estudiante. (p.478)

4.5.3.3 Hábitos corporales y de estudio

Este apartado se encuentra profundamente relacionado con el anterior, ya que son las creencias, heredadas o de propia elaboración, las que determinan las prácticas (Perrenoud, 2007). Los entrevistados señalan la estrecha relación entre la postura, los hábitos corporales y los mentales. Es justamente en el punto de convergencia de estos tres aspectos donde la Educación Somática tiene su especificidad, ya que trabaja la relación entre ellos con la máxima profundidad (Grossinger, 2003). Joly (2020) constata, a través de su experiencia docente, que la mentalidad de conseguir resultados a través del esfuerzo físico en la ejecución sigue presente en la enseñanza, al mismo tiempo que la falta de educación con respecto a las realidades corporales en las etapas iniciales del aprendizaje. También se señalan la importancia de una buena metodología de estudio, el manejo de la tensión muscular a la hora de tocar y la conciencia de la coordinación corporal. Sin embargo, cambiar patrones de 'uso', empleando el término de F. M. Alexander (Maisel, 1995), requiere un gran compromiso y una buena dosis de trabajo personal, especialmente cuando el estudio del instrumento es muy intenso y es necesario cumplir con objetivos académicos:

(...) es difícil cambiar esos hábitos corporales cuando tienen tanto volumen de obras para estudiar. Y ese sería uno de los primeros handicaps con el que nos encontramos. (E2)

El entrevistado 4 destaca la importancia de una buena metodología a la hora de estudiar que aúne buenas prácticas corporales y mentales:

(...) la autoconfianza. Eso se consigue también a través de la práctica. Por lo tanto, yo ante todo le doy mucha importancia a la metodología, al aspecto metodológico. Porque un alumno con mala metodología va a tocar de una manera completamente distinto que un alumno con buena metodología. También a nivel físico. Y a nivel mental también. No es lo mismo tener una buena base, una buena metodología, ser consciente de lo que haces en cada momento y entender lo que haces, aparte de sentirlo, no hacerlo. Con lo cual el aspecto metodológico en el instrumento, la libertad con orden, porque no es lo mismo la libertad a secas que la libertad con orden o el relax es muy relativo. (E4)

Este aspecto de la organización de la práctica musical y cómo estudiar ha estado presente a lo largo de toda la historia de la técnica pianística, tal como lo recogen los trabajos de Gerig (2007), publicado por primera vez en 1974, y Chiantore (2001). Creemos que es importante tener presente la cronología relativa de las obras referenciadas, con el fin de considerar el contexto y las características de los trabajos que surgen en un momento dado. En este caso existe una diferencia de 27 años, que en buena parte nos orienta sobre su realización. El trabajo de Gerig (2007) es una recopilación con perspectiva histórica de los principales textos de la técnica pianística. En la mayor parte del trabajo remite directamente a los autores estudiados. La propuesta de Chiantore (2001) es más extensa, al mismo tiempo que presenta una lectura con una fuerte impronta de la comprensión personal de los trabajos originales.

Es destacable que desde los años '80 se ha publicado una importante bibliografía relacionada con la problemática de la organización y forma del estudio personal, en muchos casos dirigida a los músicos en general y no exclusivamente a los pianistas, al mismo tiempo que se publicaban en español las principales obras de los métodos de Educación Somática que hemos estudiado, como son el caso de Alexander (1998), publicado por primera vez en 1979, y Feldenkrais (1985). El trabajo de Eloise Ristad (1989), cuyo enfoque sirvió como revulsivo de la práctica tradicional de la música clásica, se publicó en inglés por primera vez en 1982. La obra de Green (1986) sobre el 'juego interno' que se produce al realizar música está basada en el trabajo dedicado al tenis que Gallway (2006), creador del concepto del 'Inner Game', publicó por primera vez en 1974, y que sirvió como punto de partida a lo que hoy se conoce como una de las variedades de 'coaching' (Sans Zapata, 2012). En España comenzó a difundirse en la década de los '90. Por otro lado, los trabajos de García Martínez (2015; 2017; 2018) constituyen las primeras obras escritas en nuestra lengua sobre esta temática de gran impacto y difusión. Otras obras destacadas para los músicos en general son los trabajos de Werner (1996), Bruser (1997), Elson (2002), Westney (2003), Johnston (2007), Klöppel (2007), Klickstein (2009), Alcantara (2011) y Cornett (2019). De forma específica para los pianistas, aunque siempre pueden ser útiles para otras especialidades instrumentales y enriquecer su práctica musical, tenemos las publicaciones de Bernstein (1981), Chaffin et al. (2002), Parente (2015) y Tanner (2016), especialmente centrados en una perspectiva holística de dicha práctica, ya que no separan los aspectos técnicos de la ejecución instrumental del desarrollo y la conciencia personal. Este panorama general de las obras dedicadas al estudio y el proceso de convertirse en músico, sin ser específicas de técnica instrumental, puede completarse con las obras de Toshio Sudo (1997),

Green (2003; 2009) y Kurtz (2007) y los trabajos sobre miedo y ansiedad escénica de Dalia (2004) y Cester (2013) en español.

En varios de los trabajos que acabamos de mencionar se apela a la atención a la hora de estudiar, a la preparación física anterior y a cuáles son los aspectos de la postura a cuidar durante la práctica o estudio. Sin embargo los docentes de Educación Somática notan carencias en este sentido:

Una falta de observación, una falta de sentido común aunque parezca mentira de que hay cosas que por lógica van a generar un problema. La posición forzada porque tengo que tocar pues tienes que ver qué es lo que pasa porque... el piano es muy simétrico pero los demás instrumentos, no. Entonces, si tocas asimétrico tienes que saber cómo hacerlo. (E6)

La forma de alinear el cuerpo es central en los trabajos somáticos. Si bien no se observan diferencias en el concepto de lo que es una buena alineación, si lo hay en la forma de trabajarlo. En Técnica Alexander es el profesor el que guía con sus manos a los alumnos (Barlow, 2002), en Eutonía se trabaja a partir del reflejo de transporte (Vishnivet, 1996) y en Feldenkrais a partir de la organización personal y experimental frente a la gravedad (Feldenkrais, 1985). En ningún caso se persigue imitar modelos exteriores a la propia persona, como en el caso de otros trabajos corporales, pero sí se busca un funcionamiento global e integrado que con el tiempo puede llevar a resultados comunes. La *expertise* 2, especialista en Técnica Alexander, lo enfoca desde los postulados de su metodología de la siguiente forma:

Entonces, los músicos, en general, suelen tener problemas de alineación, o sea, de estructura, en general. Normalmente, el peso está más desplazado hacia la parte de delante del pie porque hay un hundimiento del pecho y un adelantamiento de cabeza, que es algo que nos pasa a todos. Le pasa a todo ser humano que viva en el mundo civilizado. Le puede pasar más o menos, puede ser más o menos acusado. Pero en el momento que pasamos a sentarnos en silla, estamos condenados a que nos pase esto, no hay marcha atrás posible. Pero, claro, esto se puede llevar mejor o se puede llevar peor. Para la gente que lo lleva mal pues esto es como un acordeón, como un muelle que se dobla cada vez más, cada vez más. Es un círculo vicioso. Entonces, todos los músicos tienen este problema en mayor o menor medida y depende de sus características personales, de sus tendencias físicas y del hábito de estudio, tanto en cuanto a calidad como en cantidad. (Ex.2)

También el experto 1 destaca la importancia del trabajo de Conable (Conable y Conable, 2001; Conable, 2012) y su equipo en la elaboración del concepto '*Body Mapping*', que podemos traducir como '*mapeo corporal*', proponiendo un conocimiento directo y práctico de la anatomía y la fisiología humana, que ha tenido un amplio desarrollo en el mundo de los músicos desde que se publicara en inglés en 1998 el trabajo que se editó en España en 2012, produciendo obras específicas para pianistas (Mark, 2003), flautistas (Pearson, 2006), violinistas (Johnson, 2009) y cantantes (Malde et al., 2016). Los titulados en esta variante de la Técnica Alexander son conocidos como '*Andover Educators*'. Gerda Alexander insistió en la diferencia profunda que existe entre el conocimiento intelectual de la realidad corporal y su conocimiento vivencial y en cómo se manifiesta en el modelaje en arcilla que propone su metodología (Bat Pinchas, 1986; Hemsy de Gainza, 2007a).

4.5.3.4 Patologías músicos: líneas generales

Los entrevistados señalan diferentes problemas físicos que presenta el alumnado según la especialidad instrumental, ya señalados de forma sintética en el trabajo de Rosset i Llobet y Odam (2010). La manera de designar estos problemas evidencia la perspectiva de la formación recibida de cada profesor y su línea de trabajo. Una vez más hemos de señalar la conjunción de problemas físicos (dolores, inflamaciones) y emocionales (miedo escénico, ansiedad, consumo de sustancias y medicamentos). La entrevistada 3, desde su formación fisioterapéutica, nos explica la problemática que se encuentra en las clases, en palabras propias de su disciplina pero que describen una situación semejante a la que comenta la *expertise* 2 en el apartado anterior.

(...) casi todos los músicos, pero sobre todo los que además tocáis sentados porque de pie, a lo mejor no tiene tanto, pero los que trabajáis, tocáis el instrumento sentado tendéis a proyectar mucho. Y luego soléis tener también mucha pronación de lo que es el miembro superior. Tenéis una rotación interna del hombro, hombro adelantado, exacto, con un antebrazo pronado y una mano pronada. Entonces, tendéis a generar muchísima tensión en todo lo que es el brazo desde la mano hasta, hasta el hombro. Lo que es toda la cadena superior. Y, y también ya te digo, el cuello. La pronación anterior de cabeza y la pérdida de la curva lumbar porque tendéis también a sentaros con una retroversión de pelvis entonces los discos lumbares se pierde la curva fisiológica lumbar y los discos lumbares se os van demasiado hacia atrás. Por eso ahí hay muchos pianistas también que sufren de lumbares. (E3)

De esta forma se señala que los músicos que trabajan sentados suelen presentar pérdida de curvaturas naturales de la columna (cervical y lumbar) y excesiva pronación del miembro superior que también afecta al cuello.

Yo lo primero que les hago es un test postural para ver qué postura tienen. Entonces, claro. Yo tengo alumnos superjóvenes. Dieciocho, diecinueve años y ya tienen pérdida de curva cervical, pérdida de curva lumbar, todo el antebrazo en pronación entonces, claro, es complicado porque ya llevan mucho tiempo así. Entonces, ahora tienes que ir deshaciendo un poquito el camino. Entonces, aparte de la carga lectiva, por supuesto, la ausencia de estiramiento. Porque yo les pregunto a todos y a ninguno les han enseñado a estirar, no saben. Tienen los conocimientos de la asignatura de gimnasia que, que imparten en los colegios y en los institutos pero no tienen formación específica para, para su práctica instrumental. (E3)

A lo que la entrevistada 10 agrega la cifosis de la parte superior:

El hecho de activar ciertos grupos musculares constantemente durante todo el día, la mayoría, pues eso, tienen problemas de espalda, de cifosis de toda la parte superior, sobre todo de la parte del cuello, de los hombros. ¡Están hechos un Cristo! Por eso te digo que la acogida es muy favorable porque realmente es algo que necesitan, es más, asignaturas de este tipo pues aquí, imagino -es que no sé cómo está la situación en otros conservatorios- pero aquí solo se da un curso. (E10)

La problemática que plantea el concepto de postura correcta es abordada desde las disciplinas de la Educación Somática como una elaboración dinámica de la persona, que se adopta según las propias posibilidades y no algo que se ‘tiene’ de forma fija, como hemos visto en un apartado

anterior. Estas sutilezas de concepto pueden parecer demasiado elaboradas, pero tienen una gran importancia en los procesos de enseñanza. Sin embargo, no conviene ser demasiado literal a la hora de juzgar ciertas expresiones, porque a veces se trata algo más relacionado con usos y costumbres que con un sentido exactamente determinado, ya que también lo manifiestan de esta manera autores como Dommerholt (2000) o Freres y Mairlot (2000). Característicamente se hace hincapié en la importancia de los estiramientos como técnica básica de mantenimiento pero que, según parece, nadie sabe hacer correctamente (Anderson, 2004). Dommerholt (2000) considera que

(...) las rutinas de ejercicios pueden mejorar la movilidad, la flexibilidad, la estabilidad y la fuerza, la resistencia y el control neuromuscular, amén de promover un buen estado aeróbico. Además el ejercicio contribuye al bienestar mental y emocional completo del músico. (pp. 408-409)

También sostiene que se debe buscar una flexibilidad normal y desaconseja los ejercicios para aumentar la fuerza o el tamaño muscular. Un tono muscular demasiado alto puede interferir en el movimiento de los segmentos distales del cuerpo. Para la musculatura tónica (de la postura) recomienda un entrenamiento frecuente de baja intensidad.

El entrevistado 6 realiza un sumario de términos médicos respecto a los problemas que refieren los alumnos, en contraste con el caso anterior, en el que el profesor los enuncia desde la perspectiva de la disciplina que practica.

Los que explican normalmente son problemas de tipo inflamatorio, tendinitis. Normalmente es dolor de espalda, el miedo, el miedo escénico, los nervios. (E6)

El entrevistado 7 coincide con los tres anteriores:

Prácticamente todos tienen algún problema físico. Sí. Y a nivel emocional, también, a la hora de salir a escena. Prácticamente todos. Y además son chavales de entre diecisiete y veintitrés años y muchos de ellos con problemas físicos gordos. Serios. (E7)

Y la *expertise* 2 confirma

La mayoría de los músicos tienen problemas de tensión y de dolor en la espalda. (Ex.2)

Y desde los presupuestos de su disciplina (Técnica Alexander) señala algunas de las causas posibles, buscando la relación entre las diferentes partes del cuerpo

No saben cómo sentarse, no saben cómo estar de pie, no saben qué hacer con los pies, con las piernas. (Ex.2)

Por último, la entrevistada 11 señala el alarmante consumo de medicamentos como forma de solución de estos problemas a edades tan tempranas:

(...) hay chicos que empiezan a tomar medicación por estrés, por vértigo, tendinitis... hay de todo. (E11)

Dommerholt (2000) anima a los profesionales de la salud a tener un enfoque más amplio del habitual a la hora de tratar los problemas de los músicos, porque más allá de la técnica que se utilice es necesario ampliar su conciencia corporal y postural. Las pautas habituales pueden reorganizarse mediante la Educación sensomotriz, desde la propia realidad de cada persona: “decirle a los músicos que sus posturas son correctas o incorrectas no les ayuda necesariamente a desarrollar una consciencia plena sobre su estado físico y emocional” (p. 414).

Los músicos perciben como determinantes en el origen de las dificultades musculoesqueléticas las largas horas de estudio. En cambio, para los profesionales de la salud (médicos y fisioterapeutas) lo determinante son las malas posturas. Otro factor a tener en cuenta en este sentido es el estado físico general, por un lado la salud cardiovascular y por el otro la fuerza y el tono muscular. Esto también tiene que ver con la resistencia física, hecho del que son más conscientes los profesionales con experiencia que el propio estudiantado de música, según otro estudio referido por Watson (2018). Tradicionalmente no se anima a los músicos a practicar deportes por el peligro de las lesiones. Sin embargo estas pueden verse disparadas por numerosas situaciones cotidianas que consideramos normales. A veces un pequeño accidente doméstico puede disparar el dolor en una zona ya sobrecargada. Aunque la actividad musical pueda parecer menos exigente que el deporte, desde el punto de vista cardiovascular es equivalente a un ejercicio de moderado a intenso, por lo que la resistencia cardiovascular puede mejorar el estado de salud general del músico y de su performance. El ejercicio físico también puede colaborar en la reducción de la ansiedad y mejorar el bienestar general. Aunque se suele proponer la natación, el Método Feldenkrais y el entrenamiento postural para los músicos con el fin de paliar las asimetrías a la hora de tocar, solo hay estudios científicos en este sentido sobre ejercicios físicos para fortalecer la musculatura tónica y su impacto en la performance. Es importante que la musculatura del tronco tenga la fortaleza necesaria para proporcionar estabilidad y sostén a la pelvis y la columna vertebral durante el movimiento, ya que los músculos de la pared abdominal, el diafragma y la espalda cumplen un papel fundamental, pero para los músicos, también es necesario incluir en este grupo los músculos que sostienen el hombro, en especial los estabilizadores escapulares. En el caso de los pianistas, esta falta de estabilidad puede dificultar la ejecución en los extremos del teclado, provocando dolor y lesiones. El fortalecimiento de la musculatura profunda es parte de los procesos de rehabilitación. Este fortalecimiento reduce el esfuerzo al tocar pero no necesariamente las molestias o el dolor (Watson, 2018). Aunque los músicos reconocen los beneficios del ejercicio físico en su salud, pocos lo practican de forma regular, y “la posibilidad de mejorar el control técnico y de sonido a través de la participación de todo el cuerpo parece ser mucho más atractiva para los músicos que la tarea preventiva” (Joly, 2020, p.333). Los estudios sobre las medidas preventivas de las lesiones de los músicos no han logrado resultados significativos que sean estadísticamente fiables, al mismo tiempo que se reconoce la falta de relación positiva o negativa entre el ejercicio físico y los deportes con las lesiones de los músicos. Sin embargo sí que constatan una relación entre los programas preventivos y su efectividad (Joly, 2020). Campbell (2020) refiere la inclusión de una propuesta multidisciplinar de intervención preventiva y educadora en un campamento de verano para músicos entre 14 y 20 años con gran éxito y resultados positivos.

4.5.3.5 Problemáticas físicas de los pianistas

Las dificultades físicas de los pianistas que refieren los profesores son numerosas, aunque alguno de los entrevistados considera que los instrumentistas de otras especialidades presentan más problemas que los teclistas. Podemos resumir esta problemática de manera general de la siguiente forma:

- Estados de agarrotamiento general que con estiramientos de la Fisioterapia tradicional mejoran de forma inmediata.
- Acortamiento de las cadenas musculares posteriores.

El año pasado, sin ir más lejos, con un pianista que tocaba muy agarrotado, tocaba muy, siempre, pues eso, como... una piñata, eh, hicimos un breve trabajo de estiramientos -solo quince/veinte minutos, no más- le estiramos las piernas y le estiramos el cuello y después le dijimos que tocara. Bueno, primero tocó antes de nuestro trabajo, tocó después y al tocar después pudimos observar como la forma que tenía de tocar era mucho más suelta y llegaba a las notas mucho más fácilmente y tenía una capacidad de expresar mucho mejor. O sea, realmente fue muy satisfactorio. O sea, sin hacer ningún tipo de técnica somática. Simplemente estirar. (E1)

- Adelantamiento de cuello y cabeza por la lectura de partituras.
- Lo que podemos llamar tendinitis clásicas.
- Falta de tono muscular general y en particular en la mano.

A la hora de leer la partitura, porque adelantan la cabeza, entonces el cuello tiene que sufrir. Eh... tendinitis... apenas musculación en la musculatura de las manos. (E7)

- Carencia de conciencia de la relación de la pelvis con el resto del cuerpo y su importancia en la determinación de la postura general y el funcionamiento de la respiración.
- Falta de conciencia de la distancia y longitud de los segmentos corporales.

A los pianistas, en concreto, creo, primero, que les falta un poco saber de su relación de pelvis-piernas y desde ahí pelvis-brazos-cabeza, sabes. Es decir, el lugar donde se sientan... Todo el trabajo de suelo pélvico, no suelen tener ni idea. Y desde ahí cómo va el diafragma; y, desde ahí, cómo se respira, porque, a veces, no respiran. Cierran todo. Bien porque sacan mucho el pecho para arriba y les quedan los codos muy detrás, o bien porque sacan chepa; o bien porque un hombro se va para arriba. Entonces, esa sensación de circularidad que nos da la pelvis y el suelo pélvico, creo que eso es lo que les falta mucho, en general. Y, luego, aprender de las distancias, depende del brazo de uno, depende de qué estoy tocando, "me voy más para aquí"... Pero toda la sensación de isquiones, suelo pélvico y pelvis, eso creo que es fundamental, fundamental, fundamental. Y desde ahí, quiero decir, como... Eso es necesario, no es suficiente, pero eso es necesario. Que haya mucha conciencia de eso. Y desde ahí la columna, cómo salen los brazos... Los brazos, en realidad, son alas. Esa sensación de debajo de los sobacos, los serratos, cómo se sostienen, la cabeza, el velo del paladar, siempre oliendo algo... las paletas de la nariz un poquito abiertas para esa sensación de suspensión para arriba y para abajo. (E9)

- Hundimiento de las vértebras lumbares como consecuencia del uso de los pedales al tener que juntar los pies.
- Molestias en espalda, hombros y brazos, aunque algo mejor que los instrumentistas de cuerda.
- En general problemas músculo-esqueléticos relacionados con la performance.
- Desconocimiento del movimiento.

El propio diseño del instrumento presenta dificultades y limita las posibilidades de organización corporal, pudiendo generar problemas:

Y, luego, la mayor parte del problema, que también está relacionado con esto, es el tema de los pedales. Los pedales restringen mucho la posición del pianista porque lo fuerzan, por lo menos, a tener un pie en una posición fija y el otro, quizás, también. Entonces, si tenemos los dos pies en los pedales o preparados para accionar los pedales, esto significa que las rodillas están muy juntas. Si las rodillas están muy juntas, esto quiere decir que la cadera, el sacro, el coxis se van a ver desplazados hacia abajo y hacia adelante, lo cual hace que se te hundan las lumbares. Y, esto, de nuevo, causa una reacción en cadena que llega hasta la cabeza. (Ex.2)

Este tipo de situaciones se abordan de forma holística buscando la coordinación de los segmentos corporales:

Hay una primera parte de la clase que suelo tener una especie, tengo unos discos de goma que ellos se ponen encima, con lo cual van buscando -y se mueve- y van buscando el eje del cuerpo. Lo que trabajo un poco es el eje. Y ahí les dejo hablar un poco unos con otros. Es decir, pero sólo si está haciendo ese trabajo de eje y de asentamiento y de tierra y de apoyo. Entonces, al principio trabajo mucho el apoyo. Es decir, piernas. Toda esa zona. Y hago especial hincapié, además, en los instrumentistas que tocan sentados. Tanto baterías como pianos, como arpas... porque cuanto más se está sentado, se hace menos caso a las piernas y luego empieza a no sentarse bien con la pelvis bien centrada en su sitio, ya el diafragma se cierra o ya los dedos se contraen. (E9)

Para Dommerholt (2000) cualquier programa de intervención de la postura de un músico debe tener en cuenta la totalidad del cuerpo, tanto la musculatura tónica (del equilibrio) como la fásica (musculatura del movimiento). Sostiene que a la hora de evaluar el estado físico de un músico es indispensable considerar su interacción con el instrumento. Este autor también recoge el hecho de que el desajuste más común es el adelantamiento de la cabeza, con muchas consecuencias a la hora de tocar el instrumento. También es común el síndrome de dolor miofascial. Recomienda que antes de trabajar aspectos de la postura, se aborden los desequilibrios musculares específicos y las compensaciones con estiramientos y ejercicios de flexibilidad, que no suelen desaparecer con clases de Técnica Alexander. Un aspecto común a la Fisioterapia y a las técnicas de Educación Somática es la potenciación de la conciencia postural y del movimiento. Un fisioterapeuta pondrá el acento en la relación de la pelvis y la columna, mientras que un profesor de Alexander lo hará en la relación cabeza-columna. Para Chugunov (2020)

El virtuosismo y el desarrollo de la técnica de piano sin lesiones dependen en gran medida de una mayor comprensión de estos principios de coordinación de movimientos multinivel, tanto solos como en las interacciones entre ellos y las múltiples fuerzas externas e internas. (p.109)

4.5.3.6 Sin formación

Los entrevistados señalan deficiencias importantes en la formación general que no permiten comprender los conceptos que se intentan transmitir, especialmente aquellos relacionados con la salud.

Que hay bastantes carencias de base, no, de las enseñanzas que ahora mismo hay en la E.S.O. y Bachillerato que hacen que, bueno, quizá yo doy cosas por supuestas y tengo que empezar de lo más básico para construir un poco lo que es mi idea de esta asignatura. (E5)

Al mismo tiempo destacan una gran desconexión de la propia realidad corporal, tanto a nivel de conocimiento intelectual como sensorio-perceptivo.

(...) creo que la mayoría de los problemas vienen porque realmente está muy desconectado el tema de lo que es conocer el cuerpo o sentirlo, no solamente conocerlo teóricamente sino observarse. A veces está desconectado de la técnica - tanto pianistas como otros instrumentistas. (E6)

Esta desconexión se atribuye a la falta de formación corporal en los estudios de grado medio:

Por no haber tenido una buena formación desde Grado Profesional a nivel corporal. (E7)

Por tanto, como consecuencia de este desconocimiento a nivel teórico y experiencial del cuerpo, también nos encontramos con una gran ignorancia de aspectos médicos, tanto a nivel fisiológico como de patologías:

La gente normalmente no conoce nada del tema médico. (E6)

De esta forma se comprueba que varios de los objetivos planteados en el currículum de Grado Profesional no son alcanzados de forma efectiva, al menos según la opinión de los educadores somáticos del nivel superior entrevistados. Es importante reconocer que las dificultades también pueden surgir aun con un alto nivel de formación, tal como reconoce Kropff (2002), poniendo al límite nuestras capacidades físicas y psíquicas. Según Knaster (1996) en la enseñanza general no suele enseñarse cómo funciona el cuerpo, cómo nos desarrollamos y aprendemos, cómo debemos cuidarnos desde el punto de movimiento. También nos señala que no existe una aplicación de metodologías de trabajo corporales estandarizada. Cada persona con su contexto particular es un caso, y en ellos se busca una potencialización de las posibilidades corporales más que una cura en sí misma, aprendiendo a escuchar el cuerpo. El trabajo corporal puede eliminar síntomas y mejorar la manera como nos relacionamos con nuestro medio y muchas veces se busca en estas metodologías lo que no se consigue con la medicina tradicional, aprendiendo desde y de uno mismo:

Tomar conciencia de las sensaciones corporales puede ser un antídoto contra la sobre-estimulación en el mundo moderno y la desensibilización que causa. Puede ser una forma de descongelar y curar lo helado. Despertar su cuerpo y tomar conciencia de sus percepciones, así como de sus delicias sensoriales, puede ser una puerta de entrada a una habitación espaciosa. Puede reintroducirlo en las áreas que amortiguó en defensa propia. También es un medio para reducir la

velocidad incluso en medio de la aceleración mental. El cuerpo te ancla en el presente, el lugar donde el tiempo parece pleno y expandido, en lugar de corto y limitado. En esa calma descansas, aprendes, cambias, sanas.

Ese proceso puede continuar ayudándole a descubrir quién es usted y ayudarlo a ejercer cierto grado de autocontrol sobre sus síntomas físicos y emocionales. Por autocontrol, me refiero no a la supresión rígida sino a la capacidad de elegir, de responder en lugar de reaccionar. La autoconciencia es un requisito previo para esto, y puede provenir de los trabajos corporales. (Knaster, 1996, p.11)

Bauer (2018) ha propuesto una serie de principios para trabajar la Educación Somática con adolescentes, desde su propia formación y experiencia práctica que creemos importantes para un campo aún en desarrollo en la Educación general:

1. Las clases deben tener un equilibrio de la información objetiva y experiencia subjetiva.
2. Lo que se enseña debe nacer de las necesidades del alumnado, con el maestro realizando una función catalizadora de ellas.
3. Las clases deben tener un equilibrio entre las experiencias sensoriales y las motrices.
4. Se debe trabajar la propiocepción y la orientación, permitiendo un cierto grado de incomodidad o desorientación tolerables.
5. El material que se trabaja debe estar organizado por estadios de forma progresiva, con el fin de que el alumnado pueda sentir que sus competencias aumentan gradualmente.
6. Es necesario crear un ambiente seguro y contenedor, con sentido de comunidad.
7. Se debe proporcionar al alumnado el tiempo necesario para la integración de los materiales y las experiencias novedosas.
8. El profesorado debe enseñar aquello que sabe y ha experimentado en su propio cuerpo y no debe olvidar que también aprende en este proceso, por lo que sus actuaciones deben estar realizadas desde la confianza en uno mismo.

4.5.4 Importancia de la Educación Somática

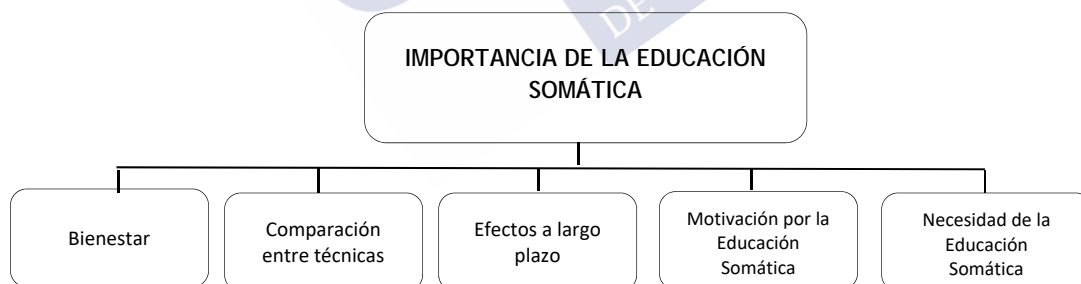


Fig.11. Eje "Importancia de la Educación Somática"

4.5.4.1 Bienestar

En general los entrevistados refieren el carácter placentero y enriquecedor de las experiencias de Educación Somática y los resultados que se obtienen tras el trabajo a lo largo del curso, aspecto resaltado por los profesores de orientación fisioterapéutica.

(...) son experiencias muy eh... muy gratas y muy enriquecedoras desde el punto de vista de lo corporal y de las energías. (E2)

También se señalan como resultados positivos el aumento de la flexibilidad y el autoconocimiento:

Es un campo que es superbonito de trabajar porque además es que se consigue, se consiguen muchas cosas. Acaba el año y están todos mejor colocados, mejor estirados. (E3)

En concreto, con respecto al Yoga se corrobora el bienestar que produce y el proceso de autoconocimiento que favorece:

(...) el Yoga hace sentirte mucho mejor, mucho más flexible, mucho más liberal digamos y a conocerse a uno mejor. (E4)

Este bienestar coincide con los postulados planteados desde los últimos avances de la Neuroeducación (Guillén, 2017; Mora, 2017) que propugna aprendizajes donde las emociones positivas juegan un rol preponderante para el desarrollo de procesos educativos significativos y enriquecedores en la vida de los educandos. Las sensaciones corporales prestan una gran cantidad de información cuando atendemos a ellas con una cierta cualidad de atención. Según Gendlin (2015), a veces invitan a encontrar nuevas palabras para describirlas y procesarlas, lo que implica procesos de evolución personal que favorecen el autocuidado y la elaboración de respuestas propias para ellos. Este mismo autor reconoce que

(...) el proceso de cambiar de verdad es ciertamente agradable. El trabajar eficazmente sobre los propios problemas no es de por sí una tortura. El proceso de cambio que hemos descubierto es connatural al cuerpo, y se siente así en el cuerpo. El movimiento crucial transcurre por debajo de los lugares habitualmente dolorosos, para llegar a experimentar una sensación corporal nada clara, al menos al principio. La experiencia de ver cómo de ahí surge algo distinto de lo habitual, se siente como un alivio y como un revivir. (Gendlin, 2015, p. 37)

La práctica de la Educación Somática permite vivir el cuerpo como una fuente de placer y confort, no de molestia y dolor, dotándonos de un autoconocimiento que enfatiza la unidad de lo que somos. Aun las tareas físicas más mundanas pueden contribuir a deshacer inhibiciones mentales y bloqueos emocionales, como por ejemplo limpiar antes de hacer algo. Las habilidades para el aprendizaje, el equilibrio y la coordinación pueden aumentar según crecen y se profundizan la conciencia y la capacidad de relajarse. A su vez una mejora funcional y postural puede influir en el rendimiento académico. Muchas características funcionales que se atribuyen a la vejez en realidad no son inherentes a ella sino que se deben a hábitos y conductas adquiridas. Envejecer no implica necesariamente un deterioro de las capacidades funcionales del organismo. El ser tocado cumple una función irreemplazable en el crecimiento humano y puede contribuir al aumento de la conciencia corporal en un trabajo específico con la piel. El trabajo corporal puede cambiar la autoimagen, lo que revierte en otros aspectos de la vida, permitiéndonos un conocimiento del cuerpo que somos, vivimos, sentimos, y actuamos (Knaster, 1996). Es un trabajo que empodera nuestra presencia y nos permite vivenciar nuestra corporeidad:

El contacto directo a través del esqueleto despierta un tipo de funcionamiento que estimula el aprendizaje que a su vez da como resultado un cambio en la autoimagen. Por lo tanto, el pensamiento, las emociones, las sensaciones y la imaginación se experimentan en la estructura muscular, el ritmo cardíaco, la respiración y la postura, y también en la manera en cómo el cuerpo manifiesta el

movimiento a través del espacio [...]. La (re) Educación Somática, como a veces se la denomina [...], fomenta un proceso de investigación cenestésica que conduce al descubrimiento del potencial de aprendizaje de uno mismo, así como a una mayor conciencia del movimiento habitual y los hábitos y patrones de pensamiento que pueden provocar en una eficiencia mejorada y un mayor bienestar general [...]. (Coogan, 2016, p. 21).

4.5.4.2 Comparación entre técnicas

Los entrevistados refieren experiencias en diferentes técnicas, en algunos casos de forma más extensiva que en otros, llegando a experimentar las tres que fundamentan nuestro trabajo solo en un caso (*expertise 3*). Dos de los profesores de Educación Somática refieren una preferencia personal en base a su experiencia vivencial:

[¿En ningún momento te planteaste elegir entre Feldenkrais y Técnica Alexander?]
No, no, no. No me lo planteé. (E7)

El entrevistado 2 manifiesta claramente su elección personal:

(...) sí que la considero un poquito más interesante la Técnica Alexander que la Eutonía porque está, está muy pensada para la acción, para el movimiento y para mejorar lo que sería el funcionamiento en la actividad, en este caso, musical. (E2)

Uno de los objetivos de la Eutonía es que el movimiento sea lo más efectivo posible en cualquier situación y ajustado a ella, por lo que no diferiría demasiado de lo que manifiesta el entrevistado para la Técnica Alexander. Pero resulta de interés tener en cuenta esta percepción, que denota como cada persona puede percibir la trayectoria de una técnica de Educación Somática según su propia experiencia vivencial, ya que el movimiento eutónico busca una ‘presencia continua’ que considera todas las partes del cuerpo y su relación entre sí (Vishnivetz, 1994), al igual que lo hace la Técnica Alexander o Feldenkrais. Tal vez la diferencia más marcada entre ellas es la forma idiosincrática de trabajar estos aspectos aunque las tres privilegian el movimiento como factor de autoconocimiento (Alexander, 1998; Feldenkrais, 1985; Vineyard, 2007). Dentro de la bibliografía específica, los únicos trabajos comparativos entre las técnicas que hemos analizado en la primera parte que hemos encontrado son el de Lynn (2017), que recorre la Técnica Alexander, el Yoga y el Método Feldenkrais y el de Steinmüller, Schaefer y Fortwängler (2009), que analiza la Técnica Alexander, la Eutonía y el Método Feldenkrais. Otros trabajos que buscan puntos comunes entre las técnicas que estudiamos en la primera parte y diferentes disciplinas desde un punto vivencial son los de De Llosa (2007), Poggia (2010), Robinson y Fisher (1998) y Yu (2010). Desde el punto de vista médico, Watson (2018) afirma:

Teniendo en cuenta que la Técnica Alexander se desarrolló hace más de un siglo y es tan extensa su práctica, es sorprendente los pocos estudios que han intentado evaluar objetivamente su efecto sobre la postura y que los que existen rara vez se hayan controlado adecuadamente (...). Los estudios mejor diseñados han sido aquellos relacionados con el dolor de espalda crónico donde se han encontrado pruebas sólidas de un efecto positivo, pero las investigaciones sobre los efectos generales sobre la postura y la resistencia se han visto obstaculizadas por su pequeña escala y su corta duración (...). Una revisión sistemática del efecto de la Técnica Alexander encontró que había pruebas razonables de un efecto positivo sobre la ansiedad escénica, pero que se necesitaban mejores estudios para

establecer el posible efecto sobre la interpretación musical, la respiración y la postura (...). (pp. 154-155)

Si esto es así para la técnica más extendida no es difícil imaginar cuál es la realidad del resto de las disciplinas.

4.5.4.3 Efectos a largo plazo

Con respecto a los efectos a lo largo del tiempo de las técnicas estudiadas, se expresa la necesidad de un trabajo prolongado y constante para obtener resultados, lo que en la práctica es difícil para un músico que necesita continuar con su actividad musical a la vez que recibe esta formación.

La Técnica Alexander es un método que funciona muy bien y muy eficientemente, pero a largo plazo. Normalmente, los músicos no tienen mucha paciencia para estas cosas porque necesitan algo que les funcione ya, para poder seguir tocando. (Ex.2)

Además de ocupar un lapso de tiempo considerable, implica un gasto personal que ninguna institución cubre en la actualidad, tanto para el alumno como para la formación del profesor:

(...) para que un proceso con la Técnica Alexander funcione, las cien clases no te las quita nadie. (Ex.2)

Sin embargo, se considera más positiva la posibilidad de experimentar las técnicas en un número insuficiente de clases que no haber pasado nunca por ellas. Entre los principales aportes de la Educación Somática a la persona que la recibe, está alcanzar un estado mental calmado a través de su práctica. Este estado, que evita juicios críticos severos, permite la actuación de la sabiduría natural del cuerpo, tal como se propugna en técnicas como las del Juego Interno (Green, 1986). El peligro de que una clase de cualquier disciplina se convierta en otra cosa es una posibilidad siempre existente. Sin embargo, tener presentes los principios constituye una gran ayuda y puede promover la transferencia de conocimientos entre la disciplina artística que se practica y la Educación Somática, ya que a veces, aunque el alumnado asista a clases específicas de Educación Somática no sabe o no puede realizar esa transferencia a su práctica artística (Brodie y Lobel, 2012). Un trabajo realizado desde esta comprensión puede prolongarse durante toda la vida.

4.5.4.4 Motivación para la Educación Somática

Los caminos que llevan a la práctica de una técnica de Educación Somática son muy diversos, según relatan las personas entrevistadas. En la mayoría de los casos se llega a ella por dos motivaciones básicas. La primera, y agrupando de forma general, es el deseo de un mayor bienestar y desarrollo personal, la búsqueda de nuevos enfoques para sentirse mejor con uno mismo, a través de la recomendación de amigos y/o conocidos, según manifiestan varios entrevistados. A veces este acercamiento se produce de forma individual, por lecturas personales y no siempre se busca una técnica en particular sino ciertos maestros, señalando la importancia de estos formadores y poniéndolos por encima de adscripciones particulares. Sin embargo, muchas veces se comienza a practicar por la necesidad de experimentar vivencialmente con las técnicas debido a dificultades personales de diverso orden, que deben ser canalizadas de alguna forma y solucionadas si es necesario.

La experiencia personal del entrevistado 8 es particularmente reveladora, ya que señala varios puntos importantes. En primer lugar, una llegada casual al trabajo corporal, a través de la práctica de otras disciplinas escenográficas que enriquecen el quehacer instrumental, al trasladar las experiencias que se proponen de una disciplina a otra. También se constata la ausencia de formación al respecto en los estudios profesionales de los años '80 y la enorme influencia que tuvo en su desarrollo personal y profesional como intérprete.

(...) mi historia de empezar a preocuparme por el tema corporal es por mi contacto personal con actores. (...) Yo comencé a hacer teatro en Viena. Comencé a vivir la escena desde otro punto de vista. Y, a través de los actores comencé a ver la importancia que tenía el cuerpo. Cosa que no me había dado cuenta de que existía porque estaba siempre parapetada detrás del instrumento. (...) un amigo francés - perdón es chileno pero que ha vivido en París durante cuarenta años- hacía unos cursos, unos stage en Francia sobre expresión corporal, trabajo corporal en general pero mezclado también con un tema de... había, bueno casi no se puede evitar, no, tú lo dices, es un poco somático, es decir, que también trabajaba la personalidad eh... en fin, el estar bien y el comunicarse de forma integral. En fin... Hice este stage y para mí fue un grandísimo descubrimiento. A partir de ahí empecé ya a interesarme por técnicas corporales. Hice un curso de Alexander, eh... he hecho un poco de todo. Pero fue porque yo misma, (date cuenta que yo tengo cincuenta y dos años), los intérpretes de mi edad, el tema cuerpo, los que hacían algo era ir a nadar. Es decir, el tema, el tema contacto con el cuerpo era cero. Es más, mejor no hacer algo. (...) En fin... que de repente fue un descubrimiento al ver que a medida que hacía todas estas cosas, mi forma de tocar cambiaba radicalmente. Mi acceso a la música tanto en la percepción como en la producción del sonido cambiaba. Y fue fascinante. (E8)

En cambio, los siguientes extractos son ejemplos de dificultades que llevan a buscar soluciones alternativas:

I had experienced a piano related musculoskeletal injury and I first started exploring my health through conventional medicine and after having found very little result, I mean, nearly none, I started looking at alternative medicine. (Ex.1)

Como reconoce Brandfonbrener (1998), no ha sido fácil para los profesionales de la música encontrar personal sanitario con conocimientos específicos de sus problemáticas y de las formas de tratamiento adecuadas. La entrevistada 5 reconoce que

También, en un momento de mi vida, he pasado por alguna lesión, alguna tendinitis, contracturas, y también he hecho el típico periplo fisioterapeutas, acupuntura, osteopatía. (E5)

Cuando el desarrollo de la enseñanza y de los estudios es muy intenso, ejerciendo mucha presión sobre el estudiante, también puede ocasionar dificultades a nivel corporal que obligan a un replanteamiento de los procesos:

Pues, todo empezó porque yo tocaba el violín. Empecé a tocar a los 9 años y a los 16 años, más o menos, que ya estaba tocando bastante en serio, empezó a dolerme todo el cuerpo. Me dolía el cuello, me dolía la espalda, me dolían los hombros, me dolían las manos, todo me dolía hasta el punto en el que me costaba sostener el violín. Y a raíz de esto, pues, empecé a mirar un poquito, tuve la suerte de que justo tenía un libro en mis manos, un libro que me había pasado alguien, yo lo había

fotocopiado y lo dejé por ahí. Lo encontré y dije “Ah, pues esto me interesa”. Lo leí y, evidentemente pues, sí, me interesó muchísimo y... me estaba ofreciendo una manera diferente de hacer las cosas que yo no conocía. Porque normalmente, para los músicos es todo presión, es: “toca más”, “toca más”, “toca más y mejor”. Sobre todo, “toca más”. Ese era el mensaje que yo estaba recibiendo constantemente. Y en este libro me decían lo contrario: “para”, “piensa”, “toma una decisión”, “sé consciente y después actúa”. Y, entonces, para mí esto fue toda una revelación. Fue la Técnica Alexander. Podía haber sido cualquier otra cosa, pero coincidió que fue la Técnica Alexander. Y nada, a raíz de haber leído ese libro, empecé a recibir clases de Técnica Alexander con un profesor aquí en X [Ex2 hace referencia a la ciudad en donde vive] y al cabo de un año me fui a Londres a hacer una entrevista a la escuela donde mi profesor se ha formado, que coincidió, que era la escuela que originalmente había fundado Alexander. Al año siguiente me fui, empecé la formación y ahí estuve estudiando tres años más otro año de prácticas. Luego esto lo complementé con otros cursos, algunos más largos otros más cortos –el que más un año y el que menos, pues, visitas, a lo mejor- a un hospital [aquí la comunicación se interrumpe]. (Ex.2)

El entrevistado 2 nos brinda una buena síntesis de la formación de un músico en España a finales de los años '80 y confirma la necesidad de completar la formación en Educación Somática en otro país:

(...) ante esa dificultad pues [un problema fuerte en un brazo] empecé a buscar posibilidades en Valencia, en España primero, y después pues ya fui viendo eh... en otros sitios, porque en esos momentos –estamos hablando de los años ochenta y cinco, una cosa así- en España pues había muy poquito al respecto. Entonces, por suerte, a través de un violinista que estaba estudiando, acababa de estudiar en Freiburg, en, en Alemania, con un violinista muy conocido allí entonces, Nicolás Chumachenko, pues di con la Técnica Alexander. Este profesor, Nicolás Chumachenko, pues eh, divulgó durante muchísimos años que él estuvo de catedrático en ese conservatorio, la Técnica Alexander, le dio mucha importancia y la mayor parte de sus alumnos pues la han practicado y después de practicarla, pues a sus posteriores alumnos pues también la han ido divulgando, recomendando, entonces se ha creado como un, se creó como un marco bastante amplio de, de difusión de esa técnica. Entonces, a través de ese contacto, pues eh... me fui allí a, a Friburgo, a Freiburg en Alemania, y fue cuando busqué dentro de las opciones de escuelas de formación de Técnica Alexander pues aquella que se ajustaba un poquito más a mi búsqueda, que era más en relación con músicos. (E2)

La propia experiencia corporal a través de la Educación Somática, el movimiento en el campo teatral y en el de la Danza, además del trabajo con la voz se señalan un vez más como catalizadores ante una dificultad.

Me encontré con que tenía dos quistes sinoviales en las muñecas y, entonces, a partir de ahí me empecé a ocupar y a preocupar por lo que me estaba pasando y de lo que era mi organización –ahora le puedo poner este nombre (...) a partir de esos conflictos con el piano me acerqué [quistes sinoviales por excesiva carga de estudio], a través de buscar una respuesta a esos conflictos, a este método: sistema consciente para la técnica del movimiento de Fedora Aberastury, que para mí fue un antes y un después. Fue muy, muy importante. Simultáneamente a eso, a partir del conocimiento de Déborah Kalmar, de Patricia Stokoe, de la expresión corporal y de los abordajes más conscientes y auto-conscientes, en ese caso vinculados a la danza

y a la expresión a través del movimiento, voy, bueno, interesándome por este campo –el campo del movimiento- y su relación con las otras disciplinas: con la danza, con la voz, con el teatro, con el piano. (Ex.3)

De la cita anterior también se desprende un extenso trabajo de búsqueda y desarrollo personal, sin el cual no sería posible el recorrido formativo realizado. Tal como reconoce F. M. Alexander (1995), las sensaciones de movimiento y su efectividad no siempre corresponden a lo que sucede en la realidad. Por lo tanto es necesario proporcionar a las personas que practican una disciplina artística relacionada con el movimiento experiencias que permitan vivenciar nuevas sensaciones corporales y posibilidades de acción, novedosas tanto en su cualidad como en su calidad. Esta potencialidad es casi inexistente cuando en la acción lo primero que se activa son los patrones habituales de movimiento ya aprendidos por el sistema nervioso. Las actividades de exploración, propias de la Educación Somática, desde la respiración, la sensación, la conectividad y la iniciación del movimiento permiten el desarrollo de una nueva sensibilidad que nace del descubrimiento individual y la propia sensibilidad. Las actividades exploratorias del movimiento permiten que el educando pueda conocer cómo trabajan de forma coordinada los sistemas exteroceptivo y propioceptivo, ya que en un funcionamiento ideal existe una simbiosis entre ambos. Dado que en la Educación Somática las instrucciones son verbales, no se fomenta de ninguna manera la mímica o la imitación, sino que se valoriza de forma primordial la experiencia propia. La problemática que plantean los diferentes movimientos en la ejecución instrumental debe ser solucionada a través de los recursos y la organización individual, lo que fomenta el desarrollo de la capacidad artística de cada individuo que la practica (Brodie y Lobel, 2012). Este autoconocimiento puede ayudar a resolver dificultades que, de otras formas, serían difíciles de solucionar.

4.5.4.5 Necesidad de la Educación Somática

Según se desprende de las entrevistas realizadas, el alumnado que llega a los conservatorios superiores suele encontrarse en una mala situación física y suelen carecer de formación específica para la práctica instrumental intensiva. Los entrevistados consideran que es importante la presencia de las técnicas de Educación Somática y que los alumnos puedan experimentarlas, aunque en los conservatorios no se suele ofertar, en el mejor de los casos, más que dos especialidades.

Lo primero que les llama la atención al profesorado de Educación Somática es el estado físico y el uso que hacen de su cuerpo el alumnado al comenzar los estudios superiores:

(...) muchos de los chavales cuando llegan al grado superior eh... llegan en condiciones -desde el punto de vista de su funcionamiento corporal- bastante, bastante, bueno, bastante mal. (E2)

También se hace evidente la falta de una formación específica para la organización del estudio adecuado al nivel:

(...) no tienen formación específica para, para su práctica instrumental. (E3)

Moura Lympany (Lympany y Strickland, 1991) señala cómo su profesor, Tobias Matthay, insistía en practicar en horas alternas, estudiando una y descansando otra, y resalta la importancia del descanso. Llama la atención el olvido de este aspecto fundamental en la

pedagogía. Algunos centros ofrecen asignaturas de carácter general y echan en falta técnicas específicas:

(...) debería de haber eh, lo que hablaba antes: técnicas de Alexander, por ejemplo, técnicas de Rafael, que en otros conservatorios del mundo y universidades existen ya estas técnicas o se están implantando poco a poco. (E4)

Algunas entrevistadas destacan la importancia de que haya una buena oferta de asignaturas relacionadas con la Educación Somática para que el alumnado pueda experimentar con ellas y elegir:

(...) todas las técnicas corporales creo que son, pueden ser, pueden ser muy útiles para los intérpretes no importa que, que instrumento toquen. Pero que sería muy interesante que el chico pudiera probar algunas porque ahora mismo en los conservatorios solamente hay -por lo menos en el nuestro- técnica Alexander y Yogaterapia. (E8)

Habría que meter más asignaturas de ese tipo. (E10)

Se constata que propuestas simples y básicas de la Educación Somática son efectivas a la hora de tratar algunos de los síntomas que presenta el alumnado:

(...) les hago hacer ejercicios de suelo, de respiración, de notar, sobre todo, sentir la columna y, bueno, y normalmente cuando todo esto está más en su sitio, más colocado, de abajo (...) a arriba, normalmente desaparecen estos síntomas. (E5)

Knaster (1996) lo expresa de forma acertada así:

Al trabajar con el cuerpo no se trata solo de aliviar una contractura de la espalda o alguna otra limitación. Puede ser la puerta de entrada a una educación que nunca has tenido en la escuela, una educación que no enseña de memoria sino a través de examinar y experimentar con todo el ser. ¿Cuántos de nosotros hemos aprendido en la escuela cómo funcionan y crecen nuestros cuerpos, cómo se comunican con nosotros y cómo cuidarlos? El trabajo corporal ayuda a trazar un conocimiento interno o una inteligencia que ninguna cantidad de lectura o memorización podrá jamás. (...). (p. xix)

Velazquez (2013) recomienda probar diferentes métodos de Educación Somática con el fin de aumentar nuestra conciencia corporal hasta encontrar el que más se adecúa a nuestras necesidades y formas de aprendizaje. Brodie y Lobel (2012) consideran que hablar de Educación Somática puede ser difícil por el hecho de estar basado en experiencias personales, lo que puede resultar incomprensible o demasiado etéreo para los demás. Sin embargo, lo que sucede puede ser explicado por razones fisiológicas a menudo. Por eso proponen como educadoras somáticas y profesoras de Danza que su alumnado adquiriera conocimientos anatómicos, fisiológicos y kinesiológicos con el fin de adquirir una mayor comprensión de lo que significa el cuerpo en movimiento. Reconocen que es necesaria la experiencia propia antes de incorporar estas prácticas a la docencia:

Creemos que el profesorado que tiene la experiencia de trabajo corporal con docentes certificados de las diferentes metodologías o exploran los principios

básicos de forma extensiva por ellos mismos pueden tomar las ideas y conceptos que encuentren más útiles y usarlos para enriquecer su enfoque de la educación del movimiento. Y así el alumnado será incitado a profundizar su trabajo con educadores somáticos diplomados cuando vean y sientan los resultados en su performance. (Brodie y Lobel, 2012, p.4)

4.5.5 Currículum de la materia

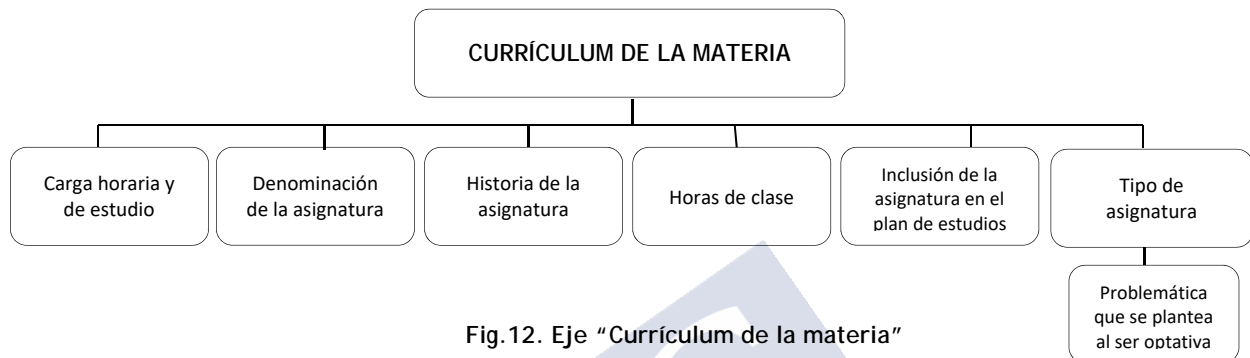


Fig.12. Eje "Currículum de la materia"

4.5.5.1 Carga horaria y de estudio

Varios entrevistados señalan diversos factores de estrés que contribuyen a la aparición de síntomas físicos. En primer lugar, la carga lectiva y la cantidad de ensayos y clases en grupo. Tenemos que tener en cuenta que el tiempo de práctica se amplía según la edad y el nivel. Para alcanzar un nivel profesional se requieren 10 años con un mínimo de 10.000 horas de práctica (Chaffin y Lemieux, 2004). El entrevistado 7 pone el acento en la falta de calentamiento y estiramientos previos y posteriores a la actividad musical:

(...) están sometidos a muchas horas de ensayos, de banda, de orquesta, etcétera. Y también pasan absolutamente de hacer un calentamiento físico, estiramientos después. Entonces, en clase el profesor tampoco incide en hacer un calentamiento previo, sin instrumento. Y eso se nota. Claro si desde un principio eso fuera importante, formara parte de, del estudio en sí o de la clase en sí eh... muchísimas lesiones se, desaparecerían incluso. (E7)

Otro factor a tener en cuenta es la organización del estudio y el manejo del tiempo disponible, además de las circunstancias propias de la edad del alumnado:

(...) es verdad que tienen presión, que tienen que aprender sobre todo en primero es donde aprenden mucho, a cómo dividir el tiempo, cómo hacerlo con todo esto... Pero también porque es una época de inseguridad. Hay mucho cambio cuando ves a alguien aquí que llega y cuando sale, pero también por la propia edad en la que transcurre la carrera que estudian. Pues, vienes a los dieciocho años, sales a los veinti-algo y es una época fundamental. (E9)

Por último, se destaca la presión que ejerce la exigencia propia de la carrera musical y sus consecuencias en la salud del alumnado.

(...) lo que me encuentro es que los chicos están bajo una exigencia muy alta, bajo una presión muy alta. A medida que avanza la carrera hay chicos que empiezan a tomar medicación por estrés, por vértigo, tendinitis... hay de todo. Realmente están bajo mucha presión. (E11)

De todo ello se desprende la dificultad inherente a la búsqueda de un equilibrio entre práctica, exigencia y recursos específicos. La Educación Somática puede ayudar al manejo de situaciones estresantes como esta (Duliège, 2010; Knaster, 1996; Odessky, 2003), amén de mejorar las posibilidades de funcionamiento corporal en ellas. Dado que las perspectivas profesionales futuras de los músicos son muy diversas, los desafíos a los que deberán enfrentarse requerirán de diferentes capacidades: pensamiento crítico, capacidad de resolución de problemas, habilidades colaborativas, autodirección y articulación, capacidad de adaptación y emprendimiento, desarrollo artístico, curiosidad e iniciativa y capacidad de adaptarse a diferentes prácticas. Los enfoques somáticos ayudan al desarrollo de una ‘técnica’ en sintonía con la profundidad del ser propio, es decir, con la manera propia de estar en el mundo y dar respuestas a estos desafíos (Coogan, 2016). La gran pianista española Alicia de Larrocha (1923-2009) consideraba que la prisa por alcanzar objetivos era el peor enemigo de los logros artísticos, que exigen una gran búsqueda interior de forma incondicional (Marcus, 1979).

4.5.5.2 Denominación de la asignatura

La Educación Somática como asignatura específica convive con otras asociadas a las prácticas corporales tradicionales, que ponen el acento en aspectos anatómicos y fisiológicos en sentido gimnástico. Así encontramos que de las tres técnicas estudiadas en la primera parte de este trabajo, solamente la Técnica Alexander ocupa un espacio curricular propio, denominándose la asignatura de la misma forma que la metodología homónima. En cambio, la Eutonía y el Método Feldenkrais se incluyen en los programas pero sin figurar en la denominación de la asignatura que lo hace. También encontramos que se oferta la asignatura de *Yogaterapia*, variante metodológica del Yoga creada por Gloria Ramos (1999) específicamente para músicos, al menos en su origen. Brodie y Lobel (2012) consideran que Pilates y Yoga no son Educación Somática en sentido estricto, aunque como hemos visto los límites entre un tipo de disciplina y otra no siempre están claramente definidos (Spatz, 2015). En los casos en que la asignatura se plantea desde concepciones anatómicas y fisiológicas establecidas en los ámbitos médicos se denominan de forma característica *Salud y enfermedad del músico profesional*; o *Ergonomía y técnica corporal*. Estas concepciones están cercanas a la idea de que las emociones y el cuerpo deben controlarse, en contraste con las propuestas de la Educación Somática, que no buscan ‘controlar’ algo. Este grupo incluye *Técnicas de control emocional y corporal* y *Técnicas de autocontrol psicofísico*, dos formas de designar exactamente lo mismo. Por último, encontramos planteamientos que incluyen el movimiento y la expresión corporal dentro del eje dinámico de la asignatura de forma específica: *Aplicación de técnicas de movimiento*, *Formación corporal I y II*, *Música y danza*, *Técnicas corporales*, *Técnica corporal y movimiento* y *Expresión Corporal*.

Una es ‘Aplicación de técnicas de movimiento’ que es, es igual a expresión corporal, quiero decir, es otro nombre, que es más técnico pero es expresión corporal (E10).

Podemos entrever una vez más en estas denominaciones dos concepciones del cuerpo diferentes: en primer lugar aquella que considera al cuerpo como una máquina organizada susceptible de

control, el cuerpo como objeto, y aquella que concibe la totalidad de la persona como cuerpo vivenciado que interactúa con el medio y se organiza a sí mismo a través del movimiento, es decir el cuerpo como sujeto (Reeve, 2008).

4.5.5.3 Historia de la asignatura

Como hemos señalado en la primera parte, en los planes anteriores a la LOGSE solo existían asignaturas que tenían que ver con el cuerpo a través de la Danza y de ninguna forma generalizada para todos los estudiantes. Es a partir de la LOGSE cuando los diferentes planes curriculares de las comunidades autónomas comienzan a ofertar estas asignaturas tanto de carácter obligatorio como optativo. Así tenemos que la mayor antigüedad se da desde el año 2002 y muchas son de reciente implementación (tres o cuatro años) en el momento de realizar las entrevistas (año 2015).

En algunos casos se incluyeron estas asignaturas por interés personal de alguno de los miembros del claustro, como podemos ver por la siguiente afirmación:

El primer año que se ofrecieron las optativas, dije yo: “Esta optativa tiene que estar”. (E8)

Es destacable el gran valor que tiene, a la hora de abordar la materia, la experiencia personal del docente que la imparte. Por ejemplo,

Pero también soy consciente de que no soy una persona que me he formado específicamente solamente en eso. Yo soy músico, tengo pues mira, tengo casualmente esta formación en danza y en, bueno, y en farmacia. Pues mezclado todo junto, pues pienso que puedo aportar, mi experiencia. Básicamente considero que estoy aportando mi experiencia y al ser solo un curso de introducción, me parece interesante, seguro, para ellos. (E5)

Dado el itinerario vital de la entrevistada, formado en una disciplina científica (farmacia), la asignatura adquiere un carácter inclinado hacia esa vertiente. En cambio, alguien con experiencias performativas significativas imprimirá un acento y una evolución diferentes. En otro caso

(...) lo que comenzó a lo que ahora es la asignatura, no tiene nada que ver. A medida que he ido adquiriendo eh... más conocimientos personales y, más experiencia he ido conformando la asignatura. (E8)

Esta afirmación refuerza la importancia fundamental de las experiencias vividas por los docentes de las asignaturas, tanto antes de impartir la asignatura como durante su implementación. Desde su experiencia personal, Brodie y Lobel (2012) han realizado una propuesta de gran profundidad sobre la integración de las técnicas de Educación Somática, especialmente la Técnica Alexander y el Método Feldenkrais, en la clase de Danza que resulta altamente inspiradora para una situación análoga en las clases de instrumento, con problemáticas similares. Consideran que la práctica de la Educación Somática puede ser un medio efectivo para la mejora de la efectividad de la ejecución y la facilidad del movimiento, aunque se plantean dificultades en su integración dentro de la práctica docente, entre otras razones, por falta de recursos didácticos. Los principios de la Educación Somática pueden ser incluidos en cualquier nivel del proceso, desde los iniciales hasta los más altos, aunque es verdaderamente difícil acercar la práctica de la Educación

Somática a los docentes en general sin restarle valor y rigor a las metodologías tal como fueron creadas por los grandes impulsores de este tipo de formación. Proponen salvar esta dificultad centrándose en aquellos aspectos más universales de las técnicas que se pueden trasladar a las diferentes prácticas:

Hemos descubierto que centrando la conciencia en los principios interdisciplinarios de respiración, sentir, conectividad e iniciación del movimiento se puede ayudar a los estudiantes de danza de todos los niveles y con diferentes estilos de aprendizaje a alcanzar su máximo potencial de movimiento. Centrar la atención en estos procesos puede aumentar la sensibilidad, la conciencia y la capacidad de reacción durante el movimiento. Este estado de conciencia puede, al mismo tiempo, mejorar la alineación y eficiencia de los bailarines, además de potenciar sus capacidades durante la clase y en la actuación. (Brodie y Lobel, 2012, p. 2)

4.5.5.4 Horas de clase

Los créditos ECTS de las asignaturas según los programas varían de 1 a 4 ECTS. La cantidad de horas de clase a la que los alumnos deben asistir presencialmente también cambia de un centro a otro. Sin embargo es interesante notar la visión de los expertos/*expertise*, que nos advierten de la importancia de una asistencia continuada y prolongada en el tiempo a estas prácticas.

(...) no les doy necesariamente una clase de Técnica Alexander porque van a tener diez clases en todo el año y, para que un proceso con la Técnica Alexander funcione, las cien clases no te las quita nadie. (Ex.2)

No solamente es importante la continuidad en el tiempo sino que también cuenta el tiempo seguido que se le dedica.

(...) yo no hago clases de Eutonía de menos de dos horas. Si son individuales, pueden hacerlas, de hora y media pero en colectivo, mínimo dos horas. Entre dos y tres horas (Ex.4).

Las clases individuales de Técnica Alexander varían de media a una hora. Una clase estándar de Autoconciencia a través del Movimiento va de una hora a hora y media. No obstante, Brodie y Lobel (2012) consideran que es mejor una experiencia claramente insuficiente de Educación Somática a ninguna.

4.5.5.5 Inclusión de la asignatura en el plan de estudios

Con este subapartado queremos referenciar la insistencia de los entrevistados de que este tipo de asignaturas y contenidos se incluyan en el Grado Elemental y Profesional, ya que encuentran que muchas veces se interviene cuando ya existen problemas y por tanto demasiado tarde, que hubieran podido evitarse desde las etapas fundamentales observando ciertas pautas y experiencias a la hora de trabajar (Brandfonbrener, 1998). También se hace referencia a la necesidad de concienciar al instrumentista de que el primer instrumento del que dispone es su propio cuerpo (Lyonn Lieberman, 1991). De ahí la importancia de la inclusión de este tipo de trabajo desde los estudios iniciales. Asimismo, en algún caso, se señala el escaso tiempo que se

dedica en el plan de estudios superiores a este tipo de formación, llegando a ser únicamente un cuatrimestre en alguna comunidad autónoma.

(...) Pero yo sobre todo lo que veo es la ausencia de formación de este tipo desde el inicio de la carrera musical. Porque lo que es muy difícil es cambiar una postura cuando ya lleváis a lo mejor diez años tocando el piano. Claro, si esto se hace en el inicio de la formación musical y ya te enseñan a sentarte de una determinada manera y, sobre todo, a estirar de una manera correcta, no tendrías tantos problemas. (E3)

Lo planteado por el profesorado no exige necesariamente una asignatura específica, como bien señala el entrevistado 1, ya que pueden realizarse intervenciones educativas de diferentes formatos (talleres, colaboraciones especiales, observaciones específicas) que ayuden tanto al profesorado como al alumnado.

Esta asignatura, aunque no fuese como asignatura, que fuese como un taller, como una colaboración, una observación de algún tipo, debería de venir de etapas mucho más básicas, como muy tarde, en Grado Medio o Grado Profesional, que se llama actualmente. (E1)

En la literatura específica encontramos numerosas sugerencias semejantes a las que realizan nuestros entrevistados, especialmente desde la Medicina del Arte (Orozco Delclós y Solé Escobar, 1996; Brandfonbrener, 1998; Brandfonbrener, 2000; Brandfonbrener y Lederman, 2002; Dawson, 2008). Hasta el momento, esta necesidad no ha sido reconocida por las autoridades educativas, que no le han dedicado tiempo lectivo a esta formación, pero sí por los claustros de profesores, que organizan actividades opcionales y voluntarias, a veces de forma esporádica, para docentes y alumnos con el fin de solventarla. También se ofertan, cuando es posible, espacios curriculares optativos para su programación. De forma paradójica, los estudios reconocen la importancia de los primeros maestros instrumentales de la persona que se inicia en la música, y su valor modélico (Gembris y Davidson, 2002).

4.5.5.6 Tipo de asignatura

De este estudio se desprende que en los conservatorios superiores de música se oferta una gran variedad de asignaturas relacionadas con la Educación Somática, que tanto pueden ser obligatorias como optativas, a diferencia de lo que ocurre en los conservatorios profesionales. En el primer caso (obligatorias) tenemos, por ejemplo, *Técnicas de autocontrol psicofísico*, *Técnicas de control emocional y corporal* (obligatoria en 2º), *Técnica corporal y movimiento*, *Técnica Alexander* (obligatoria en 1º), *Formación corporal II*, *Técnicas corporales* (obligatoria en 1º). En el segundo grupo (optativas) se encuentran *Ergonomía y técnica corporal*, *Salud y enfermedad del músico profesional*, *Expresión corporal*, *Técnica Alexander* (optativa en 2º).

Tanto entre las asignaturas obligatorias como entre las optativas conviven los tres tipos señalados en el apartado 4.4.2.1., a saber: de orientación fisioterapéutica-médica, de orientación hacia el movimiento y técnica de Educación Somática en sí misma. Knaster (1996) sostiene que es importante experimentar con diferentes orientaciones de trabajo corporal a fin de poder elegir la más adecuada para las necesidades dadas de un momento específico de la vida de una persona. Los trabajos de Freres y Marilot (2000), Moore (2017) y Lynn (2017) ilustran esta posibilidad. También es importante señalar que existe enfoques que aúnan técnicas de Educación Somática y de movimiento como los propuestos por Netti-Fiol y Vanier (2011) en el caso de la Técnica

Alexander, Berge (2000) y Kalmar (2005) para la Eutonía y Bartal y Ne'eman (2010) y Coogan (2016) para el Método Feldenkrais, y Brodie y Lobel (2012) para técnica Alexander y Feldenkrais en las clases de Danza. Berge (2000) afirma con respecto a Gerda Alexander:

Ella creó a principios de siglo una disciplina que apunta al cambio de actitud, mediante una exploración sensorial del cuerpo en reposo, en movimiento y en relación con el medio. Se trata de buscar la eutonía, el armonioso reparto del tono. Ciertamente, es la base de toda técnica en danza. (p.71)

También encontramos algunos trabajos relacionados con el Teatro. En este sentido son destacables las obras de McEvenue (2001) y Connington (2014) para la Técnica Alexander y la de Worsley (2016) para el Método Feldenkrais.

4.5.5.6.1 Problemática que se plantea al ser optativa

Cuando la asignatura relacionada con la Educación Somática es optativa (aunque tenga una orientación fisioterapéutica-médica) surgen diversos inconvenientes en su planteamiento que tienen consecuencias en la formación del profesorado. En algunos casos los profesores no pueden saber exactamente el tipo de alumnado con el que contarán durante el curso:

(...) yo no puedo organizar la clase en función del instrumento por el carácter general y porque además yo no sé quién va a venir. (E6)

Aún más grave es el hecho de que muchos de los futuros profesores de música no tendrán ningún tipo de formación en Educación Somática, salvo que sea por iniciativa propia o del profesorado de instrumento.

(...) la mitad al menos de los que pasan por el conservatorio, no van a tener esta formación. (E1)

Esta situación entra en conflicto con la dinámica de los problemas psicofísicos: cuanto más cantidad de estudio y más compromiso personal con esta labor se le supone a un alumno de estudios superiores de música, mayor es la necesidad de contar con un espacio donde pueda conocerse y trabajar sobre estos aspectos. Es decir, a más dedicación y horas de estudio, mayor son la probabilidad de que surjan dificultades y la necesidad de recursos para afrontarlos (Brandfonbrener, 2000).

Es optativa y además es solo optativa de primer año. O sea, los alumnos de segundo curso, tercer curso ya no tienen esta optativa. Solo, de momento, solo está contemplada en alumnos de primero. (E4)

Constatamos que existe una situación claramente mejorable que demanda, en primer lugar, que todos los futuros profesores pasen por este tipo de experiencias, además de una mejora en las condiciones de trabajo del profesorado de Educación Somática. Es importante recordar que al utilizar exploraciones guiadas propias de la Educación Somática evidenciamos una filosofía de la enseñanza que cree en la sabiduría innata del cuerpo y en la responsabilidad individual para promover cambios en uno mismo y encontrar caminos propios de aprendizaje. Este proceso no se basa en la crítica como procedimiento inherente al aprendizaje, que a menudo es contradictorio

entre los diferentes maestros y puede minar la autoconfianza y crear dificultades en la realización, sino que propicia la libertad individual y la síntesis de los procesos de forma propia lo que a su vez permite la integración de diferentes propuestas con criterios propios. Los errores son parte del proceso y forman parte de los descubrimientos a realizar buscando formas de movimiento efectivas, útiles y económicas. Corregir en exceso la realización de un trabajo performativo es un error común en el profesorado de enseñanzas artísticas. En cambio, si se permite la repetición de la performance, con cada una de ellas el nivel de realización sube y se produce una autocorrección antes de recibir un *feedback* del profesor (Brodie y Lobel, 2012). Creemos que un profesorado que pase por este tipo de experiencias desarrollará un trabajo pedagógico más sutil y sensible, a la vez que tendrá más recursos frente a todas las dificultades y desafíos que se planteen en él.

4.5.6 Análisis de su docencia

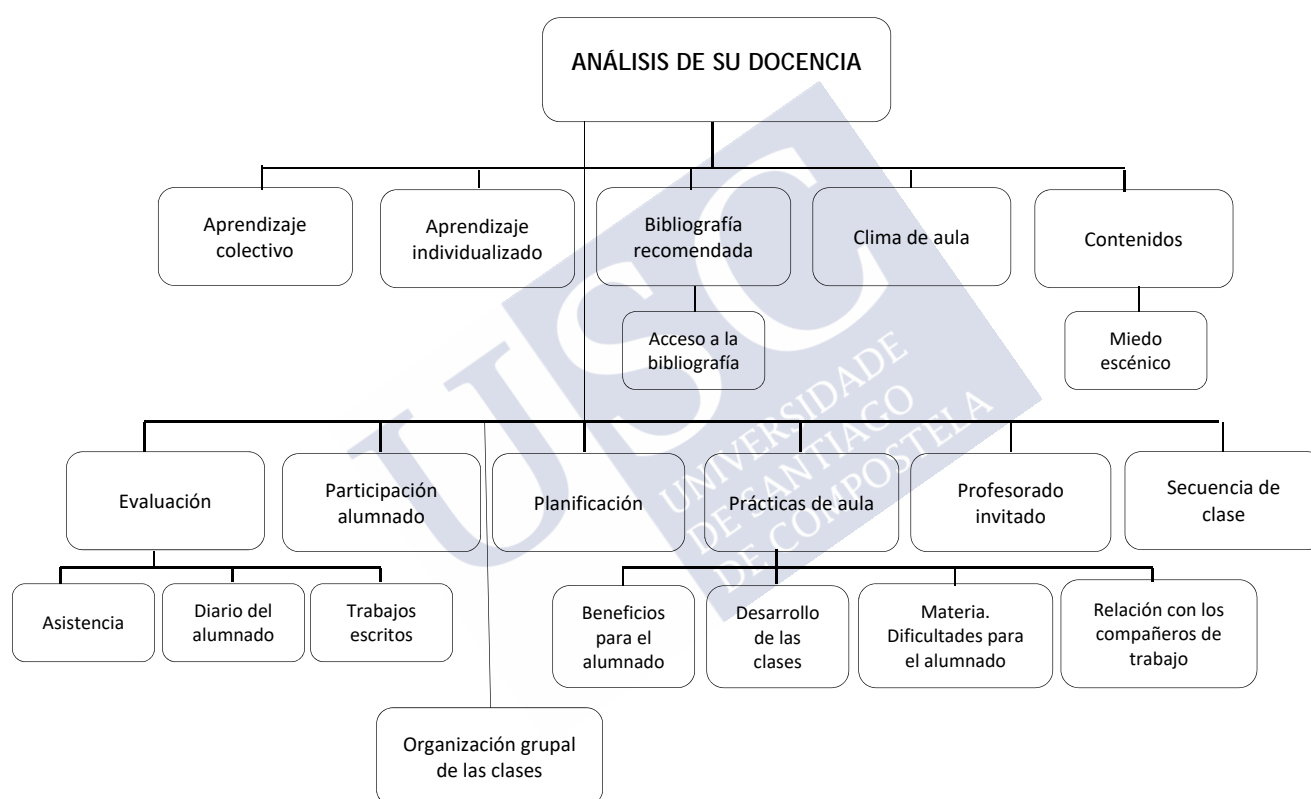


Fig.13. Eje "Análisis de su docencia"

4.5.6.1 Aprendizaje colectivo

Dentro de las técnicas de Educación Somática existen diferentes variedades de prácticas, como hemos visto en la primera parte de nuestra investigación. Tanto la Eutonía como el Método Feldenkrais contemplan modalidades complementarias de trabajo, tanto colectivo como individual. Este no es el caso de la Técnica Alexander, que se caracteriza por la relación profesor-alumno de forma individual. No obstante esta realidad, los profesores de esta técnica han encontrado formas de trabajar sus principios de forma colectiva, aunque no dejan de tener sus limitaciones para la puesta en práctica de las prácticas específicas.

Sin embargo, los profesores manifiestan la riqueza de experiencias que promueve la pedagogía grupal en este campo, ya que permite la observación del otro a la hora de aplicar los principios trabajados, al mismo tiempo de favorecer la autoobservación y la propiocepción. Así puede favorecerse una enseñanza que confronta e intercambia impresiones y experiencias, favoreciendo la construcción del conocimiento y su uso pedagógico a través de las dinámicas grupales donde el profesor actúa como catalizador (Biget, 1998).

Siempre me gusta que los chicos den su opinión aunque estemos hablando de un bombardino, que el guitarrista hable lo que opina porque siempre una persona que está, que tiene esa distancia con respecto a otro instrumento pues tiene su punto de vista que, a lo mejor, otro no ha caído. Entonces, esa observación, esa colaboración, sobre todo análisis postural me parece muy necesario, el fomento de la propiocepción, el esquema corporal, es básico para luego ser capaz en tu vida diaria de corregir esas cosas (E1).

El entrevistado 2 considera fundamental el trabajo individual para cambiar los hábitos de los alumnos y, a pesar de trabajar colectivamente los principios de la Técnica Alexander, ha organizado sus cursos para disponer de clases individuales para quienes opten por esta modalidad.

Después también para reducir lo que sería la postura con respecto al piano, pues, la otra dificultad cuando estamos en primer curso, que la clase no es individual es colectiva entonces lleva bastante más tiempo conseguirlo precisamente por eso porque, porque, claro, cada uno, cada estudiante, pues tiene unas particularidades diferentes desde el punto de vista anatómico también personal, de la personalidad etcétera, de sus hábitos adquiridos entonces, bueno, hay que tomárselo con cierta filosofía porque, claro, los grupos son más amplios y ahí es más difícil, no es posible el trabajo así manual, de trabajar con ellos muy directamente. (E2)

Se corrobora a través de la entrevistada 11 esta doble organización por grupos y por clases individuales o de grupo reducidos que permiten una mayor confianza y conocimiento mutuo a la hora de abordar las problemáticas individuales.

(...) tenemos unas horas colectivas, y tenemos unas horas que les llamamos "sesiones de profundización" donde según el formato que decida el profesor pero, principalmente, son básicamente sesiones individuales o sesiones en pequeños grupos de dos o tres. (E11)

Esta necesidad de alternancia entre el trabajo grupal e individual señala también el alcance que tiene la Educación Somática en los aspectos más profundos del funcionamiento psicocorporal de una persona. El enfoque es sobre el proceso de la experiencia y no los resultados finales, teniendo en cuenta la totalidad del ser que aprende. Este tipo de procedimiento debe crear un entorno seguro, donde están permitidos la exploración y el error, lo que permite una menor tensión en sentido ambiental e interno. También incluye como una ventaja la realización de prácticas con lentitud, que mejoran la percepción de las diferentes opciones para la realización de una acción, especialmente cuando uno ya tiene un cierto dominio de ella. La Educación Somática reconoce la importancia de los períodos de descanso, que en la actividad artística constituyen una forma de prevención de lesiones, y permiten la reorganización del sistema nervioso y su actividad. En resumen: un enfoque que no juzga permitiendo que los errores y las exploraciones formen parte del desarrollo, que reduce la velocidad de las acciones e incorpora el

descanso dentro de él, evitando la sobreestimulación en la acción. Al realizar el trabajo corporal con menor tensión la sensibilidad corporal es mayor y la mejora de la capacidad del movimiento en general también conduce a una mejora de las posibilidades de expresión artística (Brodie y Lobel, 2012).

4.5.6.2 Aprendizaje individualizado

En el caso de contar con posibilidades de trabajo individual, la Técnica Alexander (recordemos que es la única que cuenta con espacios curriculares propios en los planes de formación de los conservatorios superiores) los profesores manifiestan un trabajo más ortodoxo con respecto a la metodología y también mayor relación con el instrumento:

Después ya con los que tienen la clase individual, pues ya es un trabajo mucho más clásico de la Técnica Alexander, es decir, las primeras clases son sin instrumento para yo ver cómo es su coordinación y a partir de ahí, pues, en la medida en que vamos avanzando, eso con claridad y seguridad por parte de la persona, del alumno, pues vamos introduciendo el instrumento y a partir de ahí, pues, vamos avanzando también. (E2)

En el caso de no tratarse de una asignatura adscripta a una metodología particular, se presta mayor atención a los procesos psicológicos, aunque se considera que la técnica del instrumento no es el contenido específico de la materia y en cambio sí el trabajo sobre la cualidad de la atención y de la acción, amén de los conocimientos experienciales de anatomía:

(...) en Formación Corporal II, con el nuevo plan docente, nosotros tenemos unas horas colectivas, y tenemos unas horas que les llamamos "sesiones de profundización" donde según el formato que decida el profesor pero, principalmente, son básicamente sesiones individuales o sesiones en pequeños grupos de dos o tres, donde se trabajan temáticas específicas; muchas veces, en relación al instrumento; y, también, en relación a otro tipo de inquietudes que nos van planteando los estudiantes que, a veces, son más de carácter psicológico-emocional, como pueden ser la presencia escénica, el temor escénico (...) además de trabajar cuestiones específicas posturales, yo veo que todos hemos ido, a lo largo de los años, empezando a introducir prácticas de meditación o de lo que a mí me gusta llamar como "prácticas de cualidades de la atención", donde se hacen distintas prácticas para desarrollar la práctica de la meditación. (...) Yo les ofrezco estructuras diversas de calentamientos y estiramientos que ellos puedan practicar. Pero, para mí, el trabajo tan localizado, o tan segmentado, como puede ser el trabajo específico de cada uno de ellos con su instrumento, no es el foco principal de la clase. (E11)

Dependiendo del profesor/a a cargo de la asignatura, esta puede tener una mayor carga de trabajo directo con el instrumento o decantarse por otros aspectos. Para la Educación Somática es importante respetar las diferentes sensibilidades individuales con respecto a lo que se hace, la ansiedad con que se lo vive y el estilo de aprendizaje propio (Brodie y Lobel, 2012).

4.5.6.3 Bibliografía recomendada

Como en otros aspectos que venimos analizando, la bibliografía refleja el enfoque primario de los docentes que imparten la asignatura. De esta forma encontramos desde la más orientada a la Anatomía y la Fisiología clásica hasta la más cercana a aspectos espirituales de las

prácticas de conciencia corporal, aspectos que se abordan en el trabajo de Williamson et al. (2014). Uno de los entrevistados prefiere no dar recomendaciones a no ser que los alumnos lo demanden. A continuación referimos la bibliografía que se desprende de las entrevistas, que señala aquellos trabajos más relevantes para los profesores.

Esta bibliografía puede dividirse en diferentes grupos. En el primero de ellos podemos incluir obras que constituyen referencias para los estudiantes de Medicina y Fisioterapia como son los tratados de Fisiología de Guyton y Hall (2016) y Kapandji (2011), y los tratados de Anatomía de Netter (2015) y Sobotta (2012). Se trata sobre todo de obras de referencia, ya que sus contenidos exceden los necesarios para estas asignaturas. Un segundo grupo estaría formado por las obras de Anatomía y Fisiología especialmente diseñadas para la formación de artistas escénicos. Uno de los primeros trabajos publicado en España sobre este tema es el de Ebrí Torné y Zaldívar García (1994) que no recoge ninguna bibliografía. Si encontramos los muy difundidos trabajos de Calais-Germain (1994; 1995; 2006), Germain (2003) y Calais-Germain y Germain (2014). Con respecto a las cuestiones médicas de los músicos, las obras de Rosset Llobet y Fàbrega Molas (2005) y Rosset i Llobet y Ordam (2010) también son ampliamente referenciadas, y creemos con justificación, ya que la primera constituye un buen compendio de los estiramientos adecuados para cada instrumento y el segundo cubre todos aquellos aspectos básicos que los profesores de música deben conocer con respecto a los riesgos físicos y psicológicos, la prevención y el tratamiento de la profesión. Este aspecto se completa con los trabajos de Orozco Delclòs (1996; 1999) pero que ya no se encuentran en las librerías y plantean dificultades de comprensión para los no médicos. El trabajo de Jauset (2013) sobre Neurología y Música es referenciado solo una vez. Ningún entrevistado recomienda el trabajo de Klein et al. (2010), a pesar de estar en la misma línea que el de Rosset i Llobet y Ordam (2010).

De la bibliografía específica de la Educación Somática solo encontramos referidas obras dedicadas a la Técnica Alexander, y, significativamente, las primeras escritas en España sobre esta temática por García Martínez (2011b; 2013; 2015) de muy reciente publicación, trabajos especialmente dedicados a los músicos. No encontramos los trabajos dedicados a los músicos escritos en inglés (Alcantara, 2013; Kleiman y Buckoke, 2013; Langford, 2008). La primera obra que conocemos directamente escrito en español sobre Técnica Alexander es la de Spindler (2007), ya que con anterioridad si bien existían numerosas obras publicadas sobre este enfoque, todas ellas eran traducciones. Las obras de Barlow (2002), Brennan (2001), Conable y Conable (2001), Craze (1999), Drake (1992), Gelb (1987), Maisel, (1995), Park (1991) y Stevens (1997) pueden servir como ejemplo aunque hay varias más traducidas desde entonces. Una de los *expertise* recomienda las obras de Walter Carrington (1992; 1994a; 1994b; 1996; 1999; 2001; 2017), continuador de la obra de F. M. Alexander a la muerte de este. Sin embargo, ninguno de estos trabajos se encuentra traducido al español y es relativamente difícil acceder a ellos. Ningún profesor recomienda los trabajos referidos a la Eutonía y el Método Feldenkrais, a excepción de algunos artículos sin determinar. La obra de Klöppel (2007), sobre el trabajo mental de los músicos, no se recomienda en ningún caso, a pesar de llevar unos años publicada en España.

Por último, tenemos dos obras recomendadas que no se adscriben a ninguna de estas corrientes, aunque pueden ser leídas en relación a los aspectos más generales de la Educación Somática y nos permiten adquirir una perspectiva histórica específica. Los trabajos de Brooks (2006) y Schutz (1973) fueron publicados originalmente muy cercanos el uno del otro (1973 y 1971 respectivamente) y comparten características semejantes, ya que constituyen un claro ejemplo de las búsquedas somáticas del momento. El primero describe el trabajo desarrollado por la alemana Charlotte Selver (1901-2003) en Estados Unidos, al que justamente llamaba ‘Conciencia Sensorial’, gestado a partir de sus estudios con Elsa Gindler (1885-1961) en Berlín, cuyos planteamientos son muy semejantes en algunos aspectos a los de la Eutonía. Gerda

Alexander conoció personalmente a Elsa Gindler pero nunca fue alumna suya. Sin embargo, es más que probable que conociese su trabajo a través de su contacto con el mundo de la danza y el movimiento en la Alemania pre-nazi (Johnson, 1995). Gindler es considerada una de las pioneras del trabajo corporal somático (Hanna, 1993), que desarrolló a partir de sus necesidades personales. Enferma terminal de tuberculosis, no pudiendo afrontar los gastos de un tratamiento adecuado, aprendió a respirar con un solo pulmón a través de focalizar su atención en ello (Johnson, 1995; Knaster, 1996). Llamó a sus clases ‘trabajo con el ser humano’ y estuvo asociada durante los últimos treinta años de su vida al músico y pedagogo suizo Heinrich Jacoby (1889-1964), con quien Feldenkrais compartió experiencias a finales de la década de los ’40.

Encontramos que la influencia de Gindler en el desarrollo de la Educación Somática y algunas ramas de la Psicología Humanística es de una gran significación. Entre las alumnas de Gindler, además de a Selver, tenemos a la pareja de Wilhem Reich entre 1932 y 1939, la bailarina Elsa Lindenberg; a la mujer de Fritz Perls, Laura (también pianista); y a las educadoras somáticas Ilse Middendorf, Carola Speads y Lily Ehrenfried (Geuter et al., 2010). Estas tres últimas realizaron sendas publicaciones sobre la relación entre respiración y conciencia corporal (Ehrenfried, 1956; Middendorf, 1989; Porzelt y Middendorf, 1996; Speads, 1980). Feldenkrais conoció el trabajo de Gindler en su estancia en París antes de la Segunda Guerra Mundial a través de Ehrenfried (Rytz, 2009).

Charlotte Selver estudió con Gindler hasta 1938, trasladándose luego a los Estados Unidos, donde desarrolló su trabajo y tuvo influencia sobre los psicólogos Erich Fromm, Fritz Perls y Alan Watts, el maestro de Zen Daisetz Teitaro Suzuki, la creadora del Rolfing Ida Rolf, Moshe Feldenkrais y Peter Levine, creador de la corriente ‘Experiencia Somática’. Su marido fue Charles Brooks, autor del texto que se recomienda en la bibliografía, que plantea básicamente un conjunto de experiencias y, que por esta razón, puede ser trabajado por los alumnos de una clase de Educación Somática. Las propuestas de Selver también se recogen en forma de transcripciones literales en el trabajo de Littlewood y Roche (2017).

Brooks desarrolló una parte importante de su labor en el Instituto Esalen de California, fundado en 1962 y base del movimiento del Potencial Humano (Kripal, 2007; Kripal y Shuck 2005), donde confluyó con el otro autor recomendado, William Schutz (1925-2002), cónyuge de Ida Rolf y psicólogo. El autor de *Todos somos uno* (1973) expone su experiencia de ensayo de una ‘nueva manera de ser’ a través de la exploración de las relaciones cuerpo-mente-grupo de encuentro:

El encuentro abierto se apoya en la creencia de que el hombre es un ser unitario y funciona en muchos niveles a la vez: físico, emocional, intelectual, interpersonal, social y espiritual. Estos niveles están íntimamente vinculados, y las acciones que se llevan a cabo en uno de ellos van inevitablemente acompañadas de acciones en todos los demás. Por una parte, las leyes que rigen para el hombre como organismo unitario se aplican también al grupo y a unidades sociales más amplias. Los principios utilizados para comprender a los individuos y a los grupos son, en esencia, los mismos. (Schutz, 1973, p.14)

Es interesante señalar la concepción energética del flujo vital del autor, considerando que los conflictos en general provienen de su bloqueo, visión compartida por otros creadores de técnicas de trabajo corporal.

4.5.6.3.1 Acceso a la bibliografía

Rusinek (2007) señala la falta de dominio del inglés en España por parte de los maestros, profesores de conservatorio y profesores universitarios como una de las causas de la falta de acceso a la bibliografía especializada. Creemos que en once años más tarde la situación ha mejorado pero todavía sigue habiendo carencias en este sentido, ya que para acabar los estudios se exige un nivel B1 de cualquier lengua y no siempre es el inglés, idioma en el que es más fácil encontrar la bibliografía especializada, y los entrevistados señalan que esta situación constituye una dificultad.

(...) es raro aquel que se atreve a leer un capítulo de, de un libro en inglés. Es, es difícil. (E2)

Sin embargo, de lo analizado en los apartados anteriores se desprende que la bibliografía en español cubre las necesidades de las asignaturas de forma amplia y suficiente. En los últimos años se han reeditado o traducido obras fundamentales de la Técnica Alexander y el Método Feldenkrais (Alexander, 2009; 2017; Alon, 2012; Feldenkrais, 2014). No obstante, sería necesario saber cuál es la disposición de los alumnos hacia la lectura, cuántos libros leen al año, qué capacidad económica tienen para adquirirlos y qué repercusión tiene este hecho en ellos.

4.5.6.4 Clima de aula

Dado el carácter holístico de la Educación Somática, al igual que en la Educación Artística, la persona que vive este proceso sufre cambios que afectan a su totalidad y que pueden tocar puntos sensibles de su historia y formas de proceder (Wilson, 2002; Wright, 2009). Si bien existen metodologías de Educación Somática que exploran mediante el toque y la expresión oral los puntos conflictivos de la persona, como el Rolfing y Método Rosen (Knaster, 1996), en los que hemos presentado estos aspectos no constituyen un objetivo primordial, aunque las exploraciones del toque constituye un punto importante las prácticas de Eutonía. Las clases de Técnica Alexander son básicamente individuales, por lo que la expresión verbal puede darse sin mayor dificultad y sin comprometer la confidencialidad. En realidad, la conversación se utiliza como una herramienta más para evaluar la disponibilidad del alumno. Brodie y Lobel (2012) consideran que el lenguaje es instrumental en la articulación de la experiencia somática, ya que la forma de guiarla a través de la palabra determina en buena medida su calidad y cualidad. También puede influir en la calidad de las sensaciones experimentadas. El docente debe ser lo suficientemente claro como para que en la experiencia a realizar no se realice con ningún tipo de sobreesfuerzo, de forma incorrecta o haciendo más de lo necesario. El *feedback* posterior a las experiencias que se produce favorece los diferentes estilos de aprendizaje y se espera que los nuevos modos de aprendizaje experimentados en los trabajos realizados se incorporen progresivamente con tiempo y atención a las posibilidades kinestésicas. También las filmaciones pueden clarificar el movimiento y ayudar a obtener una imagen más ajustada del mismo. El tacto puede ser una herramienta útil para el *feedback*, ya que puede ayudar a traer a la conciencia zonas corporales de las que no tenemos una sensación clara o un patrón de movimiento del que no somos conscientes.

Al final de las clases colectivas de Eutonía y del Método Feldenkrais (y también de otras metodologías) es costumbre dedicar un espacio de tiempo para poner en común las impresiones y vivencias del trabajo realizado. De ahí la importancia de crear un clima de aula receptivo y respetuoso, donde las personas puedan expresarse con libertad y sensibilidad con el fin de

significar las experiencias vividas. Esta es una de las razones por las que varios de los entrevistados hacen afirmaciones como la siguiente:

(...) intento es que también haya buen ambiente en las clases de trabajo. (E.9)

En el tipo de experiencias y procesos que propone la Educación Somática el vínculo profesor-alumno debe ser de mutua confianza, para que puedan desarrollarse con la calidad necesaria. En realidad, para todo tipo de enseñanza se considera que esta es la relación clave y el corazón del proceso (Claessens et al., 2016).

4.5.6.5 Contenidos

Los entrevistados comparten con nosotros los contenidos que imparten en las asignaturas, que no siempre coinciden con los de las programaciones en todos sus puntos. Estos contenidos pueden agruparse en seis categorías diferenciadas a saber: contenidos relacionados con la Anatomía, Fisiología y la Medicina del Arte; contenidos relacionados con la Fisioterapia; contenidos relacionados con aspectos generales de la Educación Somática; contenidos relacionados con aspectos específicos de la Educación Somática; contenidos de aspectos psicológicos de la práctica artística relacionados con la atención y la preparación de las actuaciones, contenidos que emergen de la interacción del docente con el alumnado y, por último, contenidos relacionados con el miedo escénico.

a) Contenidos relacionados con la Anatomía, Fisiología y la Medicina del Arte

El primer grupo está formado por los contenidos propios de la Anatomía, la Fisiología y la Medicina del Arte. Dependiendo de la denominación de la asignatura y el planteamiento básico de la misma, la presencia de alguna de estas ramas del conocimiento es mayor o menor. La cantidad de contenido también es variable, dependiendo de la bibliografía de referencia, como hemos visto en el apartado anterior. Los entrevistados refieren graves carencias en la formación preuniversitaria del alumnado con respecto a la Anatomía y al funcionamiento de los sistemas muscular, linfático y nervioso. Así lo expresa el entrevistado 5:

(...) hacemos una clase teórico-práctica, conceptos médicos básicos que, a veces, damos por supuesto que uno sabe cómo funciona el sistema muscular, el sistema linfático, nervioso y ten en cuenta que no (...) Que hay bastantes carencias de base, no, de las enseñanzas que ahora mismo hay en la ESO y Bachillerato que hacen que, bueno, quizá yo doy cosas por supuestas y tengo que empezar de lo más básico para construir un poco lo que es mi idea de esta asignatura. (E5)

En los casos donde se opta por la Medicina del Arte, se presentan los principales problemas de los músicos, su terapéutica y prevención, y las señales para saber cuándo acudir a profesionales especializados. Entre los contenidos enunciados por los entrevistados que pueden ser agrupados en este apartado encontramos: Anatomía, Fisiología, patologías de los músicos, conceptos básicos de Medicina (funcionamiento de los sistemas muscular, linfático y nervioso), terapéutica y prevención de problemas.

b) Contenidos relacionados con la Fisioterapia

El segundo grupo está formado por los contenidos tradicionalmente asociados a la Fisioterapia y que se aplican habitualmente en la Danza y en los Deportes: calentamientos (iniciales y específicos para cada instrumento), estiramientos, estiramientos analíticos, corrección postural con y sin instrumento, ejercicios de respiración (abdominal), ejercicios de pie sobre disco con el fin de trabajar la relación eje corporal-piernas y balanceos, trabajo en el suelo de las cadenas posteriores, anteriores y laterales, de la espiral corporal y brazos, del suelo pélvico y el gesto respiratorio, tal como lo denomina Calais-Germain (2006). Por ejemplo, el entrevistado 7 resalta la importancia de los calentamientos antes de trabajar con el instrumento:

Incido muchísimo en la importancia del calentamiento y previo... –calentamiento sin instrumento- previo a la ejecución musical sea donde sea. Desde clase de cámara, de instrumento, banda, orquesta. De lo que sea. Audiciones. Y después también incido en las pausas, en observarse, ponerse ellos un reloj cada quince-veinte minutos eh... para desconectar sólo de la cabeza y hacerle más caso también, a nivel físico. (...) Y, después, estiramientos después de la práctica musical. (E7)

La entrevistada 11 invita a los alumnos a desarrollar sus propias rutinas, a trabajarlas durante un tiempo y compartirlas con sus compañeros para su evaluación. Para la realización de estas rutinas no existen enfoques únicos ni criterios unánimes. Si bien las posturas sostenidas en el tiempo quitan flexibilidad, un estiramiento suave o de baja velocidad puede ser beneficioso antes y después de una actividad física. Pero se debe recordar que también tiene contraindicaciones y que, por ejemplo, el estiramiento de la columna puede ser peligroso recién levantados después del descanso nocturno (Holt, Pelhalm y Holt, 2008). Aunque se acepta de forma popularizada que el calentamiento es una preparación importante para cualquier actividad física, en algunos casos imprescindible, muchos de los beneficios concretos que se le atribuyen para la performance y la prevención de lesiones no han sido validados objetivamente. Según Watson (2018)

El estiramiento, que a menudo se incorpora a las rutinas de calentamiento, probablemente proporciona pocos beneficios y puede ser una desventaja en músicos con articulaciones hipermóviles. Si se hace, debe ser después de que los músculos estén calientes y no deben llevar la articulación hasta su rango hipermóvil. (p. 167)

Los calentamientos están particularmente indicados por la mañana, que es cuando los músculos pueden estar con menos disponibilidad después de la inactividad prolongada del sueño. Para un músico calentar tiene que implicar

(...) tocar, comenzando con ejecuciones lentas y menos exigentes técnicamente y trabajando a través de una serie de ejercicios de rutina que ayudan a desarrollar habilidades motoras y permiten al intérprete adaptarse a la retroalimentación propioceptiva necesaria para un control preciso de la instrumento. Este período también debería ser también uno de preparación mental que contribuya a la práctica efectiva, y en una forma adaptada será parte de una rutina previa a la actuación que no solo tiene beneficios fisiológicos sino una dimensión psicológica que contribuirá al manejo de la ansiedad. (Watson, 2018, p. 167).

Bernstein (1981, p. 9) afirma que “el estudio productivo es un proceso que promueve la auto-integración”, de ahí la importancia que tiene en la actividad musical la forma de desarrollarlo. Las pausas que se realizan entre los diferentes segmentos del estudio personal deben servir para aliviar la tensión muscular y renovar la atención al volver a él. Estas pausas deben tener una duración de al menos diez minutos por hora, de una sola vez o divididos en dos secciones. El sueño es fundamental para consolidar lo aprendido porque la práctica consciente que requiere el estudio musical fatiga. Por eso no es extraño que los músicos duerman la siesta, ya que un estudio concentrado y atento cansa. El enfriamiento posterior a las sesiones de estudio debe estar orientado a la restauración de la simetría postural, el eje corporal y el estiramiento de la musculatura que ha permanecido fija, al mismo tiempo que se entra en un estado de relajación. Se pueden usar los mismos ejercicios que se usaron para calentar, pero de una manera muy suave y amable, prestando mucha atención. Es recomendable chequear la postura corporal al acabar con un espejo, porque el sistema propioceptivo no siempre nos da una imagen ajustada a lo que sucede en la realidad. Los ejercicios deben incluir los movimientos que no se utilizan al tocar (flexión anterior, extensión y rotación del tronco, movimientos del hombro hacia arriba, abajo y atrás y flexión y extensión de las muñecas). Los estiramientos de un músico deben hacerse con el único objetivo de volver la musculatura a su extensión natural (Watson, 2018).

Aunque algunos de los enfoques tradicionalmente utilizados en la Fisioterapia carecen de una demostración rigurosa desde el punto de vista científico, como también le sucede a las técnicas de Educación Somática (Brandfonbrener y Lederman, 2002), sabemos que los estiramientos calientan los músculos y los tendones, lo que aumenta su extensibilidad y permite mantener la amplitud de las articulaciones (Esnault y Viel, 2003), por lo que han sido extensamente propuestos para su aplicación en las obras dedicadas a la Medicina del Arte (Andrews, 1997; Bros y Papillon, 2001; Boutan, 2007; Chamagne, 2003; Rosset Llobet y Fàbrega Molas, 2005; Rosset i Llobet y Ordam, 2010; Sardà Rico, 2003). En el estudio sobre la flexibilidad de Holt et al. (2008), se afirma

La flexibilidad es similar a la capacidad aeróbica, la fuerza y la resistencia neuromuscular al ser un parámetro del estado físico que se puede entrenar. Todavía no existe una investigación sobre las prescripciones de ejercicio adecuadas para el estiramiento lento/estático, el Yoga y el estiramiento dinámico. Incluso, en general, faltan pautas básicas para el uso seguro y efectivo de estas técnicas de estiramiento. (p. 11)

Los mismos autores sostienen que aunque se anima a los deportistas, bailarines y otros a realizar estiramientos antes y después de los entrenamientos y las actuaciones

La mayoría de los entrenadores e instructores de baile han abogado por el estiramiento como parte del calentamiento y enfriamiento de cada ejecutante. Sin embargo, pocos entrenadores conocen la literatura que respalda los beneficios específicos del entrenamiento de la flexibilidad adecuado sobre el rendimiento real. Esto se debe al hecho de que hay relativamente pocos estudios científicos disponibles y que existen principalmente en revistas académicas. (Holt et al., p. 62)

Alter (1998), en su trabajo de referencia sobre los estiramientos, enuncia algunas de las ventajas de un programa de trabajo sobre la flexibilidad:

- a) Promueve la unión del cuerpo, la mente y el espíritu.

- b) Facilita la relajación del estrés y la tensión.
- c) Estimula la relajación muscular.
- d) Desarrolla la autodisciplina.
- e) Favorece la aptitud física, la postura y la simetría (de forma teórica al menos).
- f) La flexibilidad puede ayudar en el tratamiento de las lumbalgias (sin demostrar).
- g) Alivian el dolor muscular.
- h) Aumenta y optimiza el aprendizaje, la práctica y el rendimiento de actividades del movimiento.
- i) Se cree que en personas sanas y dentro de un campo de movimiento normal ayudan a prevenir lesiones. En este apartado se cita un trabajo de Corbin y Noble (1980) donde se recomiendan por ‘sentido común’, a falta de datos empíricos.
- j) Pueden facilitar el disfrute y la gratificación personal.

No obstante los beneficios que apunta Alter (1998), Holt et al. (2008) nos recuerdan

Los ejercicios de estiramiento se han recomendado durante mucho tiempo como un medio para mejorar el rendimiento, reducir el riesgo de lesiones y facilitar la rehabilitación después de la lesión. Sin embargo, existe evidencia contradictoria en la literatura sobre los posibles beneficios del entrenamiento de flexibilidad. En el deporte, los programas de entrenamiento de flexibilidad se basan en gran medida en la opinión de un entrenador o entrenador, que a menudo se deriva de la experiencia personal, a veces junto con una lectura limitada o acrítica de la literatura. La literatura disponible, además, varía ampliamente en calidad, desde experimentos bien controlados y bien diseñados hasta experimentos que están mal contruidos y sacan conclusiones injustificadas. Muchos artículos publicados violan los estándares de investigación aceptados y, sin embargo, han influido en los profesionales para formar una serie de creencias erróneas. (p. 69)

Los estiramientos pueden clasificarse de la siguiente forma: balísticos (los que más lesiones pueden producir), pasivos, pasivo-activo, activo-asistido y activo, aunque todos presentan un cierto riesgo según Alter (1998). Este autor también afirma que los estiramientos y calentamientos deben ser específicos para la actividad y que se debe ajustar el grado de los mismos a los movimientos necesarios. Sin embargo, Esnault y Viel (2003) sostienen que no deben ser considerados como una solución para todos los problemas pero sí ser utilizados cuando son necesarios, ya que contribuyen a mantener la salud del deportista y ayudan a paliar las molestias cuando la actividad física es intensa y a recuperarse de lesiones. Anderson (2004), en el trabajo más difundido a nivel mundial sobre este tema, recomienda realizarlos sin esforzarse en exceso para no activar el ‘reflejo de estiramiento’ que produce el efecto contrario al deseado. En el medio musical de nuestro país han sido ampliamente difundidos por los trabajos dedicados específicamente a los músicos de Sardà Rico (2003) y Rosset Llobet y Fàbregas Molas (2005). Podemos considerar estas publicaciones como indicadores de un cambio de actitud hacia los músicos por parte de los profesionales de la Fisioterapia, tal como señala Dommerholt (2000). En ambos trabajos encontramos estiramientos específicos para cada tipo de instrumentista. Sardà Rico (2003) considera que los calentamientos ayudan a aumentar la temperatura interna de la musculatura y el riego sanguíneo, preparan el sistema musculotendinoso para tensiones máximas en diferentes situaciones (puntuales y prolongadas), favorecen la resistencia de los diferentes tejidos implicados en la ejecución, preparan el sistema musculoesquelético para movimientos rápidos en la ejecución y preparan las articulaciones para moverse en los diferentes ámbitos de su amplitud. También propone ejercicios de respiración.

En los deportistas se ha comprobado que a menor flexibilidad mayor índice de lesiones. En algunas actividades los estiramientos son un medio de prevención, en especial en actividades donde las articulaciones deben absorber impactos y cuando se desarrollan rutinas adecuadas y bien realizadas. El calentamiento aumenta la flexibilidad, siempre que la propia actividad no incluya el acortamiento muscular de forma repetida, como andar en bicicleta. Se recomienda que este tipo de calentamiento sea evitado. En general, la actividad física se asocia a una mayor flexibilidad, aunque no todas las actividades la aumentan. Se considera que la natación, la gimnasia y el baile la aumentan, mientras que el correr y el ciclismo la disminuyen, especialmente esta última (Holt et al., 2008).

Mantener la capacidad óptima de estiramiento exige un trabajo constante y continuado, pero realizar los estiramientos al máximo de capacidad puede reducir la elasticidad. Algunos creen que los isométricos no tienen efecto sobre la elasticidad mientras que otros afirman que la disminuye. Según Holt et al. (2008), los estudios que ponen en duda la utilidad de los estiramientos presentan varios puntos débiles: la falta de precisión en el uso de la terminología, aun en el uso mismo de la palabra flexibilidad, en las revisiones de la literatura específica las muestras son incompletas, se realizan generalizaciones sin fundamento, se utilizan trabajos de calidad diversa y no siempre especificada y se asume una uniformidad alejada de la realidad. Existen muy pocos estudios bien realizados, por lo que no se pueden hacer generalizaciones precipitadas. Para estos autores, creadores de un sistema de estiramientos llamado 3S (*Scientific Stretching for Sport*), existen varios mitos sobre los estiramientos: que causan lesiones, daño y disfunción, que no previenen las lesiones, que no mejoran la performance, que no tienen valor terapéutico y que todas las formas de estiramiento tienen efectos similares. A pesar de esto, consideran que no existe evidencia científica para desacreditar los estiramientos como algo beneficioso. Estos autores han realizado investigaciones que permiten afirmar que en casos de posrehabilitación, la combinación de terapias tradicionales orientales como el Yoga y el Taichí y su método de estiramientos producen los mejores resultados posibles (Holt et al., 2008).

Rosset Llobet y Fàbrega Molas (2005) exponen (sin remitir a la bibliografía específica) que está totalmente probado que los estiramientos, los ejercicios de flexibilidad y los de tonificación contribuyen a restituir las posibilidades del sistema musculoesquelético que se ven amenazadas y disminuidas por la práctica musical. Resulta significativa la forma de realizarlos que recomiendan: con relajación y comodidad, respiración lenta, sin rebotes, tirones o dolor y sostenidos en el tiempo. En cualquier caso, existe una gran variedad de estiramientos y los que proponen estos autores difícilmente pueden hacer daño, tal como ellos declaran, en contraste con los que hemos visto en otros trabajos (Sampayo, 2008; Taylor, 2016) que contradicen lo recomendado por los primeros en cuanto a ejercicios a evitar. Ruiz Ramos (1999) y Sisterhen McAllister (2013) recomiendan ejercicios de Yoga como ejercicios de estiramiento. Algunos de los problemas que existen en las investigaciones sobre los estiramientos residen en el propio lenguaje, como ocurre en otras áreas del accionar humano:

Hay mucha confusión en la literatura con respecto al significado de la palabra 'flexibilidad'. Junto con los profesionales, los escritores y revisores no siempre tienen claro si se centran en la movilidad, el cumplimiento, la contrapartida recíproca de la rigidez, el rango de movimiento, la flexibilidad estática o la flexibilidad dinámica. Si no existe un consenso claro sobre qué es la flexibilidad, es probable que sus aplicaciones también se malinterpreten, como suele ser el caso. (Holt et al., p. 83)

Aunque se nos insiste una y otra vez en los estiramientos, lamentablemente rara vez consiguen sus objetivos, afirma la educadora somática Sarah Warren (2019). Esto se debe, por un lado,

debido al reflejo miotático, que previene la extensión excesiva del músculo. Los estiramientos pasivos constituyen un campo de batalla entre los sistemas voluntarios e involuntarios del sistema nervioso, que mandan mensajes contradictorios entre sí. Los estiramientos pasivos de más de un minuto pueden comprometer la actuación muscular porque retardan la acción del reflejo miotático. En el trabajo de Simic, Sarabon y Markovic (2013, cit. en Warren, 2019), se realizó un metaanálisis en el que se concluyó que los estiramientos estáticos antes de una actividad física intensa reducen la fuerza, la potencia y la performance muscular, analizando 104 estudios realizados entre 1966 y 2010. Estos autores recomiendan que no se usen de forma exclusiva como preparación para una actividad física. Un calentamiento que en cambio sí está recomendado es realizar lo mismo que se hará luego pero de forma suave, lenta y amable. Warren (2019) nos invita a tener en cuenta que los estiramientos no reeducan el sistema nervioso y desde su experiencia profesional señala que donde hay tensión remanente suelen aumentarla. Creemos que, desde un punto de vista pedagógico, y dada la aceptación de los estiramientos en las propuestas didácticas recogidas, es necesario tener en cuenta que

Quedan muchas preguntas sobre los aspectos teóricos, experimentales y prácticos de la flexibilidad. Primero, es necesario aumentar el número de investigadores preocupados por la flexibilidad. Esto aumentaría no solo la cantidad sino también, con toda probabilidad, la calidad de la investigación relacionada con la flexibilidad. Tan importante como es la flexibilidad, su importancia ha sido y sigue siendo lamentablemente sub-representada en el laboratorio y en la literatura, por no mencionar en el campo de juego. (Holt et al., p. 127)

Otro punto señalado por los entrevistados es el trabajo sobre la postura y las cadenas musculares, definidas por Busquet (1994) como “circuitos en continuidad de dirección y de planos a través de los cuales se propagan las fuerzas organizadoras del cuerpo” (p.21), concepto que se debe a la fisioterapeuta francesa Françoise Mézieres (1909-1991). Esta concepción del funcionamiento corporal fue muy combatida por la profesión médica del momento, debido a la idea de que el cuerpo es un todo donde cada elemento está en relación de dependencia con los demás (Bertherat y Bertherat, 2014). Por lo tanto, a la hora de tratar una sintomatología debe trabajarse la totalidad y no solamente el lugar del mismo, ya que las contracciones de la cadena posterior suelen impedir trabajar a la musculatura interna (Freres y Mairlot, 2000). Este postulado entra en contradicción con los estiramientos analíticos, que pretenden trabajar sobre un solo músculo (Neiger et al., 2007). Para la Educación Somática, dado que funcionamos cinéticamente en forma de cadena, cualquier ajuste o corrección que realizamos en una parte del cuerpo afectará a la totalidad. Se considera que la forma habitual de moverse responde a alguna necesidad, ya sea física, mental, emocional, estética o cultural. A su vez “nuestra postura y formas de ser y movernos en el mundo reflejan la suma de nuestras tendencias físicas y emocionales genéticas, nuestras experiencias vitales y nuestros estándares culturales” (Brodie y Lobel, 2012, p.23). Esta concepción es recogida también Watson (2018), como hemos visto en la primera parte de nuestro trabajo.

Con respecto a la postura, Boonshaft (2002) considera que para que un grupo instrumental suene bien lo más importante es la postura, ya que no existen grupos con buen sonido y proyección que tengan mala postura. Aunque no es la única causa, es un factor determinante claramente observable en la ejecución de artistas y grupos de alto nivel. Rosset i Llobet y Odam (2010) la consideran el resultado de una exploración individual, aunque lo percibido puede no coincidir con la realidad, aspecto de la Técnica Alexander que hemos recogido al analizar sus principios. Existen pautas más o menos objetivas que pueden ser aplicadas idealmente a todas las personas: la búsqueda de un equilibrio adecuado del cuerpo, el ajuste a la individualidad de

cada uno y evitar un estrés y sobrecargas innecesarias. Según estos mismos autores, sus principios para una buena funcionalidad son la verticalidad (equilibrada a ambos lados del cuerpo), la estabilidad (distribución del peso), y el equilibrio muscular y articular (posiciones intermedias y relajadas). Es saludable mantener las curvaturas naturales de la columna. También reconocen que los cambios posturales son lentos y exigen un gran esfuerzo de atención. Sin embargo es importante recordar la constatación de Velázquez (2013, p. 12): “No es cierto que los instrumentos se toquen de una determinada forma sin margen de cambio, como algunos autores señalan en su libros descriptivos de postura, técnica o análisis de los factores de riesgo”.

Klickstein (2009) recoge la opinión de Gyorgy Sandor (1995) de que la buena postura tiene dos características fundamentales: una buena estabilidad, que soporta el peso, y movilidad para realizar la acción de la forma más económica y efectiva. En este sentido coinciden con los postulados de Feldenkrais (1985) y Hemsy de Gainza y Kesselman (2003a). De esta forma se elimina la fatiga innecesaria, factor imprescindible para la resiliencia. Las posturas efectivas permiten una mayor sutileza a la hora de organizar y realizar el movimiento. Este autor también considera que no hay una única posición correcta de pie o sentados, porque todas involucran movimiento. Pero sí que hay principios de alineación y equilibrio que pueden ser tenidos en cuenta. Así propone para la posición sentada:

1. Distribuir el peso entre los isquiones.
2. Las caderas deben estar más altas que las rodillas para tocar, a fin de mantener la curvatura lumbar.
3. Soltar los hombros hacia abajo y afuera.
4. Alinear y alargar la columna vertebral.

Para la posición de pie recomienda:

1. Mantener los pies paralelos separadas por el ancho de las caderas.
2. Mantener la flexión de las rodillas.
3. Soltar los hombros hacia abajo y afuera.
4. Alinear y alargar la columna vertebral.

Por último, con el instrumento, Klickstein (2009) recomienda como necesario:

1. Alinear y alargar la columna vertebral.
2. Equilibrar la cabeza.
3. Soltar los hombros hacia abajo y afuera.
4. Utilizar el rango medio de movimiento de las muñecas.
5. Respetar la dirección de los arcos naturales formados por las articulaciones de los dedos.

Todas estas indicaciones están en concordancia con las consignas que se practican en la Técnica Alexander y se recogen en la literatura específica de forma generalizada.

Sisterhen McAllister (2013) señala las posibilidades de ‘centrarse’, es decir, buscar el centro corporal. Esta acción permite mejorar el nivel de concentración y actuación, y es recomendada por diferentes autores, entre ellos el director de orquesta James Jordan (Jordan y Thomas, 2010), el psicólogo especialista en performance Don Greene (2002) y el educador somático Karl Graf Durckheim (1989).

Taylor (2016) considera que una buena postura reduce las posibilidades de padecer dolor de espalda, de cabeza, la fatiga, el riesgo de lesión en el hombro, el riesgo de caídas, aumenta la capacidad de respiración, fortalece la musculatura de sostén y reduce el dolor de caderas, rodillas y pies. Propone unas preguntas de control de la postura de la siguiente forma:

1. ¿Los hombros están alineados sobre la cadera?
2. ¿Las orejas están alineadas sobre los hombros?
3. ¿Las manos cuelgan del costado, donde se pueden sentir las costuras de los pantalones?
4. ¿Tienes los brazos relajados, con los omóplatos bajados hacia la espalda?

Dommerholt (2000) considera que tocar un instrumento

(...) es probablemente la más compleja de todas las actividades motrices, ya que combina la creatividad artística, la expresión de las emociones y la interpretación musical con un alto nivel de control sensorial motriz, destreza, precisión, resistencia muscular, velocidad y estrés de la actuación. (p.399)

El instrumento es al mismo tiempo una prolongación física y psicológica del intérprete, por lo tanto es inevitable que la postura y los movimientos influyan en la interpretación musical. Al igual que varios de nuestros entrevistados, este autor considera que, desde la perspectiva de la Fisioterapia, los músicos no suelen ser conscientes de los desarreglos posturales, especialmente del adelantamiento de la cabeza, aspecto que se trabaja muy especialmente en la Técnica Alexander (Dommerholt, 2000), tal como queda reflejado en nuestras entrevistas.

Existen muchos trabajos sobre técnica pianística escritos a lo largo del siglo XX que se centran en los aspectos biomecánicos de la postura y los movimientos al tocar, entre los que podemos destacar como muestra significativa de ellos los de Ortmann (1929), Cardellicchio (1983), Simkin (1983), Oubiña de Castro (1973; 1984) y Sandor (1995). Cuando este tipo de conocimiento se realiza desde postulados médicos es muy útil, ya que “la investigación cinética y cinemática ayuda a la comprensión de la tolerancia de los tejidos, la carga musculoesquelética, la postura y finalmente a la prevención de mecanismos específicos de lesiones” (Dommerholt, 2000, p.400). Fraser (2018) ha incluido en sus últimas propuestas la perspectiva de la biotensegridad, enfoque relativamente reciente en el campo de las Ciencias del Movimiento humano. Estas perspectivas no coinciden entre sí y difieren en los planteamientos que históricamente se han realizado sobre técnica pianística, como los de Breithaupt entre otros (Gerig, 2007).

Sin embargo, la perspectiva fisiológica también presenta algunas limitaciones. Cuando la investigación se centra de forma exclusiva sobre los aspectos mecánicos de la ejecución, algo habitual en la perspectiva de la Fisioterapia y la Medicina, se pierde de vista la complejidad del fenómeno que es la interpretación musical, ya que una visión exclusivamente mecánica del movimiento humano constituye una simplificación en sí misma y, por tanto, un reduccionismo. Lo que los métodos hipotético-deductivos que se emplean en biomecánica nos permiten conocer son las correlaciones externas observables del movimiento. Este enfoque es insuficiente, al no tener en cuenta la autopercepción del músico y el contexto de su labor. Por eso se puede afirmar que la Fisioterapia habla en tercera persona. En cambio, la Educación Somática se expresa en primera persona, tal como lo formuló Thomas Hanna (Dommerholt, 2000; Hanna, 1993).

El trabajo de Dommerholt (2000) presenta un interés destacado ya que, partiendo desde la perspectiva de un fisioterapeuta músico, aborda aspectos relacionados con la Educación Somática con un verdadero conocimiento de ella. Para tocar un instrumento en la parte frontal del cuerpo es necesaria la estabilidad del tronco, que a su vez depende del control muscular dinámico y la propiocepción. En Fisioterapia estos aspectos pueden trabajarse, inicialmente en el suelo, acostados, de la misma manera en que se realizan en Eutonía y el Método Feldenkrais con el fin de neutralizar los efectos de la gravedad, para luego pasar a la posición sentada y a la de

pie. Dommerholt (2000) da ejemplo de aplicación de las directrices de Alexander para obtener una postura adecuada, semejantes a los de Klickstein (2009) y Taylor (2016), que hemos visto más arriba y recata la necesidad de aprender a moverse con la columna en neutralidad. Especifica que una estabilización alineada facilita el movimiento dinámico y también rescata un aspecto muy importante en los métodos de Educación Somática que es prestar atención a la respiración durante la acción, aunque sin prescribir únicamente una única forma de realización como la correcta.

Una última orientación a destacar es la de Calais-Germain (1994, 1995, 2006, 2014). Esta bailarina y fisioterapeuta francesa ha realizado una importante propuesta para acercar el conocimiento anatómico a las diferentes prácticas corporales a través de sus obras y talleres de ‘Anatomía para el Movimiento’, que se ha extendido a ámbitos específicos como el de la voz. La denominación de ‘gesto respiratorio’ ha sido difundida gracias a su trabajo, a partir de sus observaciones sobre la variedad del mismo, según las diferentes personas y en las diversas acciones. También constató la gran variedad de afirmaciones que afectan a la respiración, muchas de ellas carentes de fundamento. Al mismo tiempo, esta variedad de formas no es ni buena ni mala en sí misma, sino que su adecuación depende del uso que se le da en un momento y en una situación dada. En sus obras propone diferentes y numerosas experiencias para vivenciar la anatomía y el funcionamiento corporal (Calais-Germain 1995, 2006). Esta concepción de la variedad respiratoria es compartida por los diferentes enfoques somáticos.

c) Contenidos relacionados con aspectos generales de la Educación Somática

El tercer grupo está formado por aspectos generales de la Educación Somática, aquellos que se refieren a la consciencia de “los movimientos, los sentimientos internos, las sensaciones y las intenciones” (Dommerholt, 2000, p.401). En ellos incluimos el desarrollo de la conciencia y el esquema corporal, el trabajo sobre la propiocepción y el equilibrio, la colocación y las dificultades de la acción en relación al medio, el desbloqueo del cuerpo, la exploración de las propias posibilidades, la búsqueda de una técnica propia, los aspectos físicos y mentales del movimiento, la quietud y la escucha corporal, los ejercicios de relajación y la relación entre la percepción, el hacer y el pensar. Para la pianista francesa Monique Dechaussees (1987)

Si se quiere tocar de manera natural, sin esfuerzo, será necesario partir de un estado de distensión, de relajación absoluta. A este estado le llamaremos “punto cero”, que significará: no hacer, no querer, es decir, captar el físico en reposo dentro de una actitud cerebral de receptividad pura. (p. 15)

Desde la perspectiva de la hermenéutica fenomenológica todo movimiento humano es intencional y tiene un aspecto relacional. Por esta razón algunos consideran que los profesionales de la salud que actúan exclusivamente desde postulados mecanicistas pertenecen a la categoría de técnicos y no son capaces de corregir la postura o la forma de sostener su instrumento de los músicos. De ahí la importancia de las exploraciones somáticas y la consideración de estas relaciones: “los músicos expresan una parte de su diálogo musical a través de sus posturas corporales y movimientos específicos, que se pueden considerar su expresión emocional más profunda” (Dommerholt, 2000, p.401). El entrevistado 1 expresa el interés que demuestra el alumnado en abordar las propuestas planteadas por la Educación Somática:

Yo lo que trabajo con mis alumnos, bueno, básicamente, ellos suelen tener cierta curiosidad con las técnicas que ya conocen porque siempre han escuchado algo sobre Feldenkrais, sobre Alexander y bueno, eso ya lo tenemos que ver pero, para

mí, la base el punto de vista del fundamento fisiológico, es el conocimiento del esquema corporal, la propiocepción, la base de todas las técnicas somáticas. Conociendo eso ya te puedes adaptar a cada caso particular desde un punto de vista o desde otro (E1).

Existe una relación entre la expresión del contenido y estructura musical y la calidad del movimiento del músico. Y por tanto si se mejora la postura y los movimientos es posible incidir en las posibilidades de la interpretación, ya que el músico puede disponer de un número mayor de opciones de acción, amén de mejorar su adecuación. Algunos de estos aspectos han sido ampliamente explorados por Davidson y Salgado Correia (2002) y Pierce y Pierce (1989; 1991) y Pierce (2007).

Para Dommerholt (2000) el campo de la Medicina del Arte es un lugar privilegiado para integrar las prácticas basadas en métodos empírico-analíticos con los enfoques somáticos preferidos por los músicos. Existe una especie de ‘etnocentrismo médico’ que piensa que sus propuestas son superiores a todas las demás. Sin embargo, los puntos de vista médicos tradicionales son incompletos si no se tiene en cuenta el contexto al trabajar con músicos. Reconoce que para un músico no es suficiente con decirle que su postura es correcta o no, ya que esto no le ayuda a tomar consciencia de su estado físico y emocional, algo que confirman las investigaciones de Gil Llorens (2010) y Blanco Piñeiro (2013).

Y a los enfoques somáticos puede faltarle la perspectiva médica, ya que no sustituyen el tratamiento médico y pueden enriquecerlo, además de que desde un tiempo a esta parte se acepta su rol beneficioso en caso de dificultades (Wilson, 2002; Brandfonbrener y Lederman, 2002; Doidge, 2015; Watson, 2018). No tenemos estudios extensivos y contrastados de los efectos de las técnicas de Educación Somática, pero sí abundante información sobre sus efectos en casos individuales. En este sentido son destacables los propios trabajos de los creadores de las disciplinas (Alexander, 1995; Alexander, 1998; Feldenkrais, 2005b). Más recientemente Fogel (2009) ha reunido amplios conocimientos sobre los efectos del trabajo somático en las personas. También Field (2009) y Schlinger (2006) referencian estudios en este sentido. Dommerholt (2000) recomienda su incorporación en caso de necesidad, ya que considera que “los enfoques somáticos pueden reflejar más el arte de la Medicina que la ciencia de la Medicina” (p.402).

Tanto la Fisioterapia como las técnicas de Educación Somática buscan la potenciación de la conciencia postural y del movimiento. Otro aspecto en común es el trabajo en el suelo, como hemos visto en el apartado anterior, con el fin de anular los efectos de la gravedad. Algunas de las orientaciones de la Técnica Alexander son ampliamente utilizadas (Dommerholt, 2000; Klickstein, 2009; Brennan, 2011; Taylor, 2016) Aunque es posible, y nos atrevemos a decir deseable, incluir ciertos aspectos y experiencias seleccionadas especialmente de estas técnicas, es importante recordar que no deben ser descontextualizadas en demasía, ya que un profesor de Técnica Alexander, Eutonía o Método Feldenkrais recibe varios años de formación para garantizar un mínimo de calidad en su aplicación y conducir un proceso significativo en este sentido. Estas técnicas pueden facilitar el movimiento con una columna neutral, una estabilización alineada y una mayor conciencia respiratoria en él, ya que permiten reorganizar el funcionamiento mediante una Educación sensomotriz individual. Todos estos aspectos son relevantes a la hora de tocar y por tanto influyen directamente en el resultado final de la interpretación. En realidad lo son en cualquier actividad humana que implique movimiento. Como hemos dicho con anterioridad, coincidimos con Brodie y Lobel (2012) en que es mejor alguna experiencia relacionada con la Educación Somática que ninguna.

La necesidad de una Educación que potencie la propiocepción en los artistas que actúan ha sido reconocida a lo largo del siglo XX. Ya el pedagogo teatral Konstantin Stanilavski (1863-1938) constató los beneficios del Yoga en la profesión actoral (Free y Ramsay, 2004). Lyonn

Lieberman (1991) señala que la enseñanza tradicional en la música clásica es una de las causas de la falta de contacto con las propias sensaciones de los músicos, ya que se centra, en algunos casos, en la precisión por encima de todo, aspecto que hemos tratado en la primera parte de nuestro trabajo. Según Free y Ramsay (2004), los beneficios de una Educación Somática para intérpretes son los siguientes:

1. Permite descubrir el poder y el potencial de la respiración para unir cuerpo y mente.
2. Aliviar tensiones innecesarias y guardadas en el cuerpo a través de la autoconciencia de los propios hábitos.
3. Facilita la creación de reservas de energía, fuerza y resistencia ante situaciones estresantes.
4. Desarrolla las capacidades de enraizamiento y de centrarse.
5. Permite sentir el aspecto corporal de las emociones y canalizarlas de forma creativa.
6. Desarrolla el sentido del tacto y su función nutritiva en las relaciones.
7. Desarrolla la apertura hacia nuevas experiencias.
8. Invita a confiar y seguir a las propias intuiciones.
9. Aumenta la unión del grupo.
10. Aumenta el vocabulario corporal y sus posibilidades.

Chase (2017) reconoce que la búsqueda de un camino hacia el aquí y ahora en la práctica musical se renueva constantemente, debiendo ser actualizada en todo momento. Esta manera de estar en la actividad musical produce un estado calmado y renovado con uno mismo, “estableciendo una armonía entre la mente, el corazón y el cuerpo” (p.3), que no limita la interpretación, sino que más bien la potencian. Este estado se traslada a otros ámbitos vitales: se produce un trasvase de la música a la vida y de la vida a la música. Bernstein (Harvey y Bernstein, 2016) expresa como se siente uno cuando se alcanzan ciertos estados de disponibilidad y preparación:

Quando estoy muy receptivo, tengo la sensación de que no estoy tocando en absoluto, sino más bien *siendo* tocado. En resumen, la música me toca, no solo a través de mi realidad emocional e intelectual, sino también a través de todo mi cuerpo. Cuando el sonido que emerge del piano corresponde a mi concepto musical, experimento una sensación de triunfo. Me siento empoderado para conquistar otros desafíos, tanto musicales como personales. (p. 183)

Otro aspecto señalado es el trabajo sobre el esquema corporal. El concepto de ‘esquema corporal’ hace referencia al reconocimiento de una parte del cuerpo por otra y sus relaciones. La propiocepción es la vigilancia de la parte interna del cuerpo en relación al medio. Ambos comienzan en los dos últimos meses del embarazo y conforman la autoconciencia corporal, es decir la conciencia del movimiento, las sensaciones y las emociones. Implica estar en el presente subjetivo emocional, es decir, estar en contacto con las emociones que se viven. Fogel (2009) establece los siguientes principios para las intervenciones que buscan aumentar el refinamiento del movimiento, la sensación y el sentimiento, es decir, la autoconciencia corporal:

1. Facilitar recursos en la clase misma para redescubrir, encontrar y mantener los descubrimientos realizados.
2. Ralentizar la experiencia para poder permanecer en el presente emocional subjetivo, hacer menos prestando más atención.

3. Corregulación entre el profesor y el alumno, que proporciona sensación de seguridad en esa relación y con respecto al propio cuerpo.
4. Verbalización sobre las sensaciones y emociones de la experiencia desde el presente emocional subjetivo.
5. Clarificar las ubicaciones y conexiones en el esquema corporal, en uno mismo y con los otros.
6. Autorregulación a través de la propia restauración, cuidado y aplicación.
7. Reincorporación a la acción y el medio con una conciencia corporal activa.
8. Como resultado de todo lo demás, dejarse ir en el presente subjetivo emocional con capacidad de auto-sanación, compromiso y absorción normal.

Existen técnicas somáticas pasivas, cuando el movimiento es realizado por otra persona, y otras activas, cuando es el propio alumno el que lo realiza. Las tres técnicas estudiadas en este trabajo son una combinación de ambas perspectivas. Las sensaciones no son iguales aunque se trate del mismo movimiento según sea realizado de forma pasiva o activa, ya que este último se inicia en la corteza cerebral y el pasivo no, pero el trabajo pasivo puede resultar crucial para la conciencia del movimiento y sus posibilidades. Gerda Alexander valoró especialmente este tipo de trabajo, según relata a Hemsy de Gainza (2007a). El movimiento imaginario puede parecer pasivo pero no lo es porque se inicia en el cerebro de la persona que lo realiza (Brodie y Lobel 2012). Las tres técnicas estudiadas en este trabajo hacen uso de él.

La necesidad del trabajo sobre la propia realidad física y sus dificultades fue reconocida por el pianista Claudio Arrau, quien afirmó que en su escuela ideal para pianistas incluiría el Psicoanálisis y la Danza moderna:

El psicoanálisis, para ayudarlo a conocerse en una etapa temprana y, así, comenzar cuanto antes el proceso de autosatisfacción, el cual, hasta el final de sus días, debe convertirse en su fuerza impulsora, como ser humano y como artista. De hecho, sólo cuando sea ésa su meta –consciente o inconsciente–, logrará madurar como artista y hacerse merecedor a tal nombre. Incluiría el arte de la danza moderna para aprovechar el empleo de sus movimientos expresivos en la liberación de tensiones, inhibiciones y bloqueos psicológicos, y para el logro de una mayor conciencia y proyección de los sentimientos. (Horowitz, 1984, p. 271)

d) Contenidos relacionados con aspectos específicos de la Educación Somática

El cuarto grupo lo integran aspectos específicos de las técnicas de Educación Somática estudiadas en la primera parte de este trabajo. La que tiene mayor presencia es la Técnica Alexander, aunque no faltan aportaciones del Método Feldenkrais y la Eutonía. También aparecen las técnicas de Joseph Pilates, que en realidad es una gimnasia que otorga una importancia muy significativa a la conciencia y la respiración, las técnicas de origen oriental Yoga y Taichí. La inclusión del método Pilates como parte del campo de la Educación Somática aún constituye un punto conflictivo (Brodie y Lobel, 2012; Noulis, 2014; Pereira Bolsanello, 2015). Por último se hacen alusiones a los ejercicios utilizados en la formación de los actores y a coreografías. Es importante recordar la íntima conexión que existe entre la música y el movimiento, hasta el punto de que en algunos momentos históricos el profesor de Música coincidía a menudo con el de Danza. A modo de ejemplo podemos citar a la entrevistada 8, que ofrece a su alumnado una visión general de las diferentes técnicas a su alcance:

(...) hay una primera parte que es, sobre todo, cuerpo. Lo que intento es desbloquearles. La puerta de acceso a cada uno de mis alumnos, la puerta de acceso es el cuerpo. Simplemente les hago una presentación de todas las posibilidades que ellos tienen. Es un año nada más. Entonces yo les presento una especie de “supermercado” (...) Porque les digo: “Cada uno tiene que encontrar su propia técnica” (...) les hago una presentación. (E8)

Como hemos visto, los músicos suelen recurrir a las técnicas de Educación Somática cuando surgen dificultades, y muchos reconocen los efectos beneficiosos que obtienen de ellas, de forma global para su vida. Entre otros aspectos positivos, puede destacarse que les ayudan a mejorar y a incidir en la conciencia de la postura corporal de forma eficiente, amén de potenciar el uso coordinado de las cadenas musculares y mejorar la flexibilidad y disponibilidad general. Este trabajo sobre la conciencia corporal y el movimiento puede reducir el estrés físico y también el emocional, especialmente a la hora de la ejecución en público, además de ayudar a equilibrar las tensiones musculares crónicas, en el caso de que las haya. En algunos casos, como en músicos que han padecido el síndrome de salida torácica, han encontrado muy útil los recursos de la Técnica Alexander (Watson, 2009).

Ernst y Canter (2003) han encontrado evidencias en estudios diseñados con estándares aceptados por la comunidad científica de efectos beneficiosos para el dolor de espalda de la Técnica Alexander, al igual que Hillier y Warley (2015) para el Método Feldenkrais como mejora de la eficacia y coordinación corporal. El especialista en Medicina del Arte Alan Watson (2009) afirma:

La frontera entre Fisioterapia, ejercicio y mantenimiento corporal es difusa y las actividades como la Técnica Alexander, Feldenkrais, Yoga y el Taichí pueden comenzar en un rol y acabar en otro. De igual forma, cualquier ejercicio aeróbico como caminar, trotar o nadar pueden considerarse Fisioterapia, porque en estas actividades se mueven los músculos y las articulaciones de una forma diferente a como se requiere a la hora de tocar un instrumento. (p.73)

También constata:

Las terapias posturales como la Técnica Alexander, el Taichí o el Yoga también juegan un rol en la reducción del estrés. En ellas a menudo se incorpora el control respiratorio y la relajación muscular como parte de sus rutinas pero pueden ofrecer otros beneficios físicos. Las personas que practican estas terapias manifiestan obtener muchos beneficios de ellas, y esta creencia, en sí misma, puede ser suficiente para producir resultados positivos. Hoy en día la medicina convencional pone un gran énfasis en las pruebas objetivas de las nuevas terapias, y presiente que debe aplicar el mismo enfoque en las técnicas ya existentes que anuncian beneficios para la salud. Una de las dificultades para obtener evidencias de este tipo en el gran número de participantes necesarios para estos estudios si se quieren obtener resultados evidentes. No obstante, algunas investigaciones preliminares recientes sobre la efectividad de la Técnica Alexander sobre el estrés de los músicos sugieren que, aunque no tiene efecto sobre el pulso cardíaco y su frecuencia, puede producir una reducción moderada de los niveles de ansiedad y una mejora de la actuación en situaciones de estrés reducido. (Watson, 2009, p. 342)

Ambrosio (2004) recoge las características del aprendizaje orgánico, señaladas por Feldenkrais y contempladas por las técnicas de Educación Somática que estudiamos:

1. Ocurre por una profunda necesidad interior.
2. No tiene un contenido educativo específico. Se aprende por la atracción del objeto de estudio, no por lo que se va a lograr.
3. Es irregular y no lineal, lento y sigue su propio ritmo e interés.
4. Solo es posible a través de la sensorialidad y la motricidad.
5. No necesita un profesor que ejerza de modelo.
6. Es alegre, activo, nace del interior y su impulso nace de la curiosidad.
7. No puede ser privado de errores y fallos.
8. Es característico de los niños pero puede mantenerse toda la vida.

e) Contenidos relacionados con aspectos psicológicos

En el quinto grupo ubicamos aquellos contenidos de perfil psicológico. En primer lugar mencionamos la meditación, o como se la difunde hoy en día ‘*mindfulness*’ o ‘atención plena’. Esta técnica, que nació dentro de las prácticas religiosas, ha sido despojada de cualquier connotación creyente y ha adquirido un gran auge en las prácticas docentes de la actualidad (Schonert-Reichl y Roeser, 2016). Así el entrevistado 11 comenta que lo incluye en sus clases:

Además de trabajar cuestiones específicas posturales, yo veo que todos hemos ido, a lo largo de los años, empezando a introducir prácticas de meditación o de lo que a mí me gusta llamar como “prácticas de cualidades de la atención”, donde se hacen distintas prácticas para desarrollar la práctica de la meditación. (E11)

Según Langer (2016), una de las primeras especialistas en Educación en estudiar este tipo de trabajo, la práctica de la atención plena, de forma implícita o explícita, nos permite ver una situación desde diferentes perspectivas, reconocer en la información que recibimos en una situación dada su cualidad novedosa, podemos atender mejor al contexto en el que percibimos esa información, y con el tiempo es posible elaborar categorías nuevas que nos permiten entender mejor esta información. La atención y la concentración mejoran con la práctica, y la actividad musical puede ser una actividad que las favorece (Peretz, 2019). Es necesario señalar que el enfoque de Langer (2016) nos es el más generalizado dentro de la práctica del *mindfulness*.

También ha ocupado un lugar destacado en los últimos tiempos lo que se conoce como ansiedad, miedo o pánico escénico, habiendo producido un grupo de publicaciones que han despertado, en algunos casos, mucho interés entre los músicos (Jones, 2000; Dalia Cirujeda, 2004; Buswell, 2006; Gordon, 2006; Cester, 2013; García Martínez, 2015; 2017; 2018; Solovitch, 2015). Esta bibliografía puede completarse con aquella que hemos incluido en el apartado 3.6.3.3., como son los trabajos de Ristad (1989), Green (1986), Gallway (2006), Werner (1996), Bruser (1997), Elson (2002), Westney (2003), Johnston (2007), Klöppel (2007) y Klickstein (2009). También los específicos para piano de Bernstein (1981), Chaffin et al. (2002), Parente (2015) y Tanner (2016) y los más generales o de otros instrumentos, como son los trabajos Toshio Sudo (1997), Green (2003; 2009) y Kurtz (2007). El trabajo de Kenny (2011) constituye una síntesis profunda de las diferentes perspectivas desde las que puede abordarse. En cualquier caso dedicamos un apartado a esta temática por su importancia en el desarrollo de un intérprete. El entrevistado 6 comenta que dedica una sesión al pánico escénico:

(...) hay una sesión que dedico a la, famoso pánico escénico, ansiedad escénica o trac o como le llamen en que, en principio, lo organizo no tanto por lo que pasa sino

que cada uno intento que me explique qué le pasa, cómo se organiza para encontrar de qué manera cada uno puede aportar a los demás. Es una... intento que sea muy práctico y de teoría, la mínima imprescindible para que ellos se interesen. Les ofrezco una bibliografía muy amplia de consulta, en el sentido de que puedan ellos averiguar lo que quieren. (E 6)

El último aspecto a destacar es el trabajo mental del intérprete, que incluye la memoria y el instrumento imaginario. Chaffin et al. (2002) dedican un trabajo completo a las formas de memorizar y su puesta en práctica a la hora de la actuación. En español tenemos el reciente trabajo de García (2017) al respecto y también en este caso la bibliografía del apartado en el apartado anterior incluye obras relacionadas con esta temática.

(...) eso es un aspecto importante. Cómo trabajar la memoria. Por supuesto, hay muchos tipos de memoria. Lo ideal sería, pues tener una memoria visual, muy arraigada. Eso sería fantástico porque tú estás tocando y sabes exactamente situarte en tal. Pero sino hay otros tipos de memoria que se pueden trabajar y eso, por ejemplo, por supuesto ayuda (E4)

Hemos visto en los epígrafes anteriores cómo en las diferentes técnicas de Educación Somática se trabaja el movimiento imaginario y se aprovechan sus potencialidades

A nivel general de la actividad cerebral, los patrones de actividad en músicos que están imaginando una ejecución física ciertamente tienen un parecido sorprendente con los patrones observados en el rendimiento real, excepto que hay poca actividad en la corteza motora primaria que envía señales corticales a las neuronas motrices espinales y en la corteza sensorial primaria que recibe retroalimentación táctil y propioceptiva como resultado de movimientos reales (...). También se observa actividad en las regiones de la corteza parietal que involucrada en la integración sensorio-motriz, particularmente cuando los movimientos visualizados son complejos, y las imágenes de los movimientos de las manos también han demostrado que producen actividad en el cerebelo (...). Como no hay retroalimentación sensorial, la señal en el cerebelo puede representar una copia de la señal eferente de la corteza motora, contra la cual cualquier movimiento real puede armonizar. (Watson, 2018, p. 166)

Hay pocos estudios en este sentido y son difíciles de validar. Es importante que el estudio después de una pausa o lapso de tiempo se aborde progresivamente en cuanto a la duración de las sesiones de trabajo (Watson, 2018).

f) Contenidos emergentes

Y por último ubicamos aquellos contenidos que no responden a la clasificación anterior, ya que están determinados por las necesidades que detecta la persona que imparte la clase y las que manifiestan los propios alumnos. Como señala Mazza (2013), estos contenidos surgen de “una construcción de sentido que es producto del encuentro de los protagonistas de la situación de enseñanza” (p. 350).

Así tenemos diferentes opciones que abarcan los siguientes procedimientos:

- Acordar contenidos con el alumnado según sus propios intereses y las necesidades que manifiestan.

- Seleccionar contenidos según las necesidades del alumnado detectadas por el profesorado a cargo.
- Estudiar las obras que trabajan con el propio instrumento desde los presupuestos de las disciplinas corporales.
- Revisar las diferentes formas de organización del estudio y sus requerimientos específicos, ya que una manera de reducir la posibilidad de padecer lesiones es reducir el tiempo de práctica sobre el instrumento y favorecer el trabajo mental. Si bien la concentración en la precisión de las secuencias motoras puede reducir el tiempo de su corrección, la experiencia previa es fundamental en este sentido. El estudio mental es un recurso importante para ello (Watson, 2018).
- Promover procesos que evalúen y mejoren la relación con el instrumento.
- Gimnasia cerebral para la mejora de la coordinación interhemisférica.
- Ejercicios oculares específicos de mejora de la función del captor postural de la vista
- Ejercicios para la mejora de la función del captor postural de la mandíbula.
- Ejercitación específica que aúne práctica, teoría y técnica.

Consideramos de gran importancia que el profesorado esté atento a las necesidades del alumnado y sus formas de aprendizaje preferidas, ya que como se afirma en la siguiente cita con respecto a la Danza pero que es perfectamente aplicable a la enseñanza instrumental

En toda Educación del movimiento, sea danza, artes marciales o cualquier otro sistema, debemos reconocer las diferentes preferencias con respecto al aprendizaje y la enseñanza y encontrar algún tipo de equilibrio que funcione tanto para los alumnos (énfasis en el plural) como para el profesor. En realidad, los profesores de danza rara vez están trabajando con pizarras en blanco. Si gestionan su propio estudio, los profesores pueden tener el placer de ser el primer instructor de danza del estudiante con mayor frecuencia. Aun en la Educación Superior, enseñar en las clases de los principiantes es a menudo más fácil y gratificante que hacerlo en las de nivel intermedio en las que el profesorado y el estudiantado pueden darse cabezazos por la enseñanza recibida previamente o por valoraciones preconcebidas sobre lo que es bailar o lo que es la danza. El profesorado debe reconocer cuán frustrante puede ser este proceso de reaprendizaje, ya que a menudo implica retroceder un paso atrás en términos de dificultad técnica. El estudiantado necesita recordar la importancia de permanecer abierto a los cambios y las nuevas maneras de enfocar el movimiento. Con tiempo, paciencia y respeto mutuo puede establecerse un territorio común entre el avance con el aprendizaje y la exploración de los principios del movimiento. (Brodie y Lobel, 2012, p. 36)

4.5.6.5.1 Miedo escénico

Arcier (2000) define el miedo escénico como miedo o angustia irracional ante un desafío o prueba, que suele desaparecer con la acción. Los instrumentistas lo sufren más que los cantantes, los bailarines y los actores (en orden decreciente).

Entonces el miedo, por ejemplo, a perderme, a quedarme sin memoria. Por ejemplo, eso es un aspecto importante. Cómo trabajar la memoria. (E4)

Para Cester (2013) el *trac*, denominación con la que también se le conoce y que proviene de la palabra francesa '*tracaser*', como un "miedo paralizante o angustia irracional que se siente antes de ejecutar una prueba y donde la acción generalmente desaparece" (p.13). Este término se aplicaba en las cacerías al cerco que se le realizaba al animal en forma de círculo y que se estrechaba progresivamente. Por extensión se aplica al escenario y al cerco que realiza el espectador. Esta última autora distingue dos variedades:

1. Miedo escénico: suele desaparecer al comenzar la función y permite un nivel de performance superior. El artista ha realizado un proceso de autoconocimiento y autoevaluación. Es positivo cuando la ansiedad es adaptativa, y potencia la atención y la emoción, llevando al máximo rendimiento las posibilidades individuales. Cuando la situación es esta podemos afirmar que un cierto grado de ansiedad es deseable.
2. Ansiedad en la actuación: produce alteraciones motrices, físicas y psicológicas y no se puede controlar y disminuye el nivel de performance. En los casos en los que no es posible reconducirlo, se convierte en una fuente de problemas de todo tipo que boicotean y sabotean la actuación, provocando un gran sufrimiento en la persona que lo padece.

El miedo escénico se manifiesta en muchas formas diferentes, de maneras diversas en las diferentes personas y varía, en una misma persona, según los momentos y las circunstancias en los que se vive. Los componentes fisiológicos, cognitivos, conductuales y psicológicos son independientes e interactivos al mismo tiempo. Cuantos más componentes de diverso orden tiene el miedo escénico, más intensas son las emociones (Arcier, 2000).

Porque muchos alumnos -"es que yo salgo nervioso". Bueno, muchas veces es porque, a lo mejor, no es que no estudien lo suficiente, porque no es una cuestión de cuánto sino de cómo, sino de que la calidad de estudio no es la adecuada, simplemente. Entonces cuando la calidad de estudio empieza a cambiar y son conscientes y empiezan a entender realmente lo que hacen, salen al escenario de otra forma completamente distinta. (E4)

Los fenómenos corporales que se viven cuando el miedo escénico se activa son una reacción neuroendocrina disparada por la reacción de lucha o huida, descrita por primera vez por W. B. Cannon en 1915, y deben ser controlados para que las acciones motrices sean efectivas. En realidad es una tormenta hormonal (noradrenalina) disparada por el sistema ortosimpático, con el fin de actuar con efectividad en una situación peligrosa. Sus síntomas, de mayor a menor presencia según el estudio en cantantes realizado por Fresnel-Elbaz y Bourgalt (1996) referenciado por Arcier (2000), son el aumento de la velocidad y la intensidad de los latidos cardíacos, la sequedad bucal, los temblores, la agitación respiratoria, la sudoración, el bloqueo de la garganta, los problemas digestivos, el dolor de estómago, la tensión muscular y la pérdida de concentración. La mayoría de estos síntomas desaparecen al comenzar la actuación y, en relativamente pocos casos, pueden comenzar días antes de la misma y continuar con posterioridad. De esta realidad se desprende la necesidad de una preparación corporal unida a los aspectos mentales y emocionales.

El uso de medicamentos en general y de ansiolíticos en particular, plantea dificultades a los músicos, porque disminuyen el nivel de la actuación e interfieren en ella. Muchos músicos recurren a los betabloqueantes sin prescripción médica, ya que limitan los efectos de la adrenalina y reduce la velocidad de las pulsaciones del corazón, además de disminuir los temblores y disminuir la hipertensión simpática. Sin embargo, los especialistas del campo

recomiendan su uso solo cuando los demás recursos no obtienen resultados (Arcier, 2000). No obstante una entrevistada manifiesta:

Mira, lo que me encuentro es que los chicos están bajo una exigencia muy alta, bajo una presión muy alta. A medida que avanza la carrera hay chicos que empiezan a tomar medicación por estrés, por vértigo, tendinitis... hay de todo. Realmente están bajo mucha presión. (E 11)

Son muchos los artistas importantes que lo han sufrido a lo largo de la historia. Está íntimamente relacionada con la involucración personal en la actividad y la tensión interna que esta provoca en el caso de los artistas. Por esta razón, en caso de necesitarse una intervención terapéutica y como regla general, su objetivo es más la transformación de esta tensión interna en una fuerza potenciadora de la actuación y no su supresión total. Tal como afirmó el gran pianista Claudio Arrau:

Para el artista, las tensiones y obstáculos –una vez comprendidos, vencidos o sublimados- son fundamentales y no deben suprimirse, ya que precisamente esas tensiones confieren su intensidad al proceso creativo y son una fuente vital de la facultad creadora. (Horowitz, 1984, p. 279)

El miedo escénico posee componentes psicodinámicos, relacionados con la ambivalencia del deseo de tocar y exponerse, lo que entraña peligros: búsqueda de la perfección, dedicación, historia personal y de aprendizaje, juicio de la audiencia, todo estos factores favorecen una gran vulnerabilidad en la persona que practica un arte. Podemos decir que está íntimamente relacionado con la historia vital del artista y los múltiples factores que interactúan en ella, incluyendo su formación de forma significativa:

Las clases individuales, la presión sobre la perfección, la importancia que se le da a las críticas de los demás, las escasas ocasiones en que se ‘exponen’ ante el público y el cómo se llevan a cabo éstas, son, entre otras circunstancias las que hacen que muchos músicos ofrezcan una respuesta inadecuada ante un concierto, oposición, ensayo o examen. (Dalia Cirujeda, 2004, p. 25)

Todas estas razones llevan al especialista Arcier (2000) a recomendar un conocimiento clínico del miedo escénico que debe ser trabajado durante la formación del músico, con el fin de prevenirlo a través de acciones educativas y evitar problemas futuros que puedan agravarlo (utilización de drogas, alcohol, etc.). Considera que la Medicina del Arte ha hecho importantes contribuciones a la Pedagogía en este sentido, destacando el uso de técnicas cognitivas, ya que los enfoques positivos pueden influir de forma muy beneficiosa para la ejecución, aunque también sucede lo contrario con los negativos. Los reflejos necesarios para la ejecución, que actúan a una gran velocidad e involucran muchos aspectos diferentes, pueden verse alterados en cualquier momento por pensamientos intrusos que afecten a la coordinación y el funcionamiento de la memoria. El trabajo desarrollado por Greene (1986) aborda directamente esta problemática interpretativa en base a las propuestas del ‘Inner Game’, que busca neutralizar las posibles interferencias en el fluir de la actuación.

Con respecto a la formación del músico Cester (2013), propone entrenar a los profesores en estrategias de enseñanza que no contribuyan a aumentar el miedo escénico, trabajando la capacidad comunicativa, los diferentes tipos de memoria, una mayor presencia del trabajo mental, la optimización de las estrategias de estudio, no ignorar los problemas de salud cuando

se presentan, optimizar la función del profesor y de los padres y pautar la preparación de la actuación, la dieta y el ejercicio físico. También recomienda la exploración de las técnicas de Educación Somática, el cultivo de la inteligencia emocional, solicitar la ayuda profesional en caso de necesidad (psicológica o médica) y el conocimiento de las técnicas de relajación.

(...) ayuda muchísimo a la hora de... para cualquier músico, cualquier persona, a subirse al escenario y abrirse al público. Con lo cual hay muchas cosas, por ejemplo, que no son, a lo mejor, técnicas de relajación o de bienestar en sí mismas pero te pueden ayudar también. (E4)

Por tanto, en caso de padecer este tipo de dificultades es necesario que el músico conecte sus propios recursos y con los aspectos específicos de la situación que vive para potenciarlos a su favor, lo que incluye su estado corporal. Un buen punto de partida es la evaluación de la situación a la que se va a enfrentar durante su preparación, para luego revisar sus propias posibilidades. La ansiedad escénica suele hacerse presente cuando la persona no se ve con las habilidades suficientes para superar la situación. Es entonces cuando las habilidades motrices requeridas para la ejecución pueden verse afectadas. Cuando los músicos están nerviosos antes de la ejecución pero al mismo tiempo confían en sus recursos personales, el miedo escénico puede convertirse en un potenciador de la performance. Sin embargo, es necesario tener presente que esta evaluación es subjetiva y no siempre se corresponde con la realidad (Arcier, 2000).

La manera en que las personas que practican un Arte se enfrentan a esta realidad varían. Algunas la abordan desde el manejo de las emociones y la disminución de la tensión a través de diferentes técnicas, como las estudiadas en la primera parte, que parecen especialmente indicadas para ello. Otras, en cambio, se centran en la situación y en disminuir los factores de riesgo. Estas estrategias son componentes conductuales, ya que en la actividad escénica se debe mantener el control al mismo tiempo que se mantiene el contacto con las emociones que suscita la actividad musical:

El miedo escénico ayuda a mantener intacta la comunicación emocional con el público, pero, cuando se gestiona de forma deficiente, esta habilidad para conmover genera una confusión dañina para la calidad de la ejecución. Existe una dinámica de éxito en todos los campos del arte. Existe un abanico de estrategias para encajar esta situación: el artista deberá aprender a recurrir y dominar las estrategias para hacerle frente que protegen el equilibrio paradójico entre la fluidez de la técnica y la intensidad emocional, al mismo tiempo que permanece extremadamente lúcido con respecto a la propia ejecución. (Arcier, 2000, p. 513)

Los estudios muestran que por lo menos un cuarto de los músicos necesitan recursos específicos y ayuda para dominar la ansiedad que padecen ante una actuación. Los tratamientos más valorados por los músicos asumen sus dificultades psicológicas respecto a esta problemática y las tienen en cuenta. El 40% de los músicos que sufren el miedo escénico consumen betabloqueantes y, en menor medida, buscan alivio en terapia psicológica, hipnosis y Yoga (Arcier, 2000).

En cuanto a las terapias conductistas, la más usada es la ‘desensibilización’, es decir la reducción de la ansiedad mediante la relajación. Las terapias cognitivas se centran en las distorsiones existentes en el análisis de la información y el reequilibrio de los pensamientos, las emociones y los procesos. El trabajo de Dalia Cirujeda (2004) se centra especialmente en los aspectos psicológicos del miedo escénico y ofrece numerosos recursos al intérprete, a los docentes y a los padres. Resulta de una importancia fundamental preservar la autoestima y la

confianza en sí mismos de los alumnos en la enseñanza básica, ya que algunos consideran que el miedo escénico es algo aprendido y que puede gestarse en la práctica del aula.

(...) también trabajo el pánico escénico. Lo trabajo directamente en escena, es decir, la mitad del curso hacen un playback en el que vaya, la premisa es que hagan el ridículo. Ésta es la premisa. Para perder miedo, su vergüenza y al final del curso, sí que hacen una historia elaborada por ellos. Cuentan una historia en grupo. Una historia que ellos crean. Entonces, también a nivel emocional y nivel físico en escena. También les explico la importancia de saber estar en escena porque cuando ellos salen, de alguna forma, van a ser actores. (E7)

Cuando el miedo escénico se aborda desde la perspectiva psicodinámica en un tratamiento es necesario tender más a canalizarlo e integrarlo en favor de la comunicación entre el artista y su público que a su supresión, tal como recomienda Arrau en la cita anterior (Arcier, 2000). Kenny (2011) reconoce que la ansiedad escénica es un campo de estudio reciente, en el que es difícil realizar síntesis totales y necesita desarrollos más amplios. Para esta investigadora los estudios realizados hasta el momento en relación con la Educación Somática carecen de fiabilidad por la forma en que se han llevado a cabo.

Turon (2000) considera que en el momento de realizar su investigación no había datos sobre la efectividad de las enseñanzas preventivas que proponían los especialistas que entrevistó, quienes consideraban que debían ser llevadas a cabo por personas con conocimientos médicos y musicales, tal como hemos visto en la primera parte de nuestro trabajo. Nos recuerda que un programa de acondicionamiento físico que no se lleva a cabo de forma correcta puede facilitar la aparición de lesiones, por lo que la formación del profesorado debe ser sobre todo práctica y acentuar los aspectos placenteros de la misma. El acento debe estar más en la prevención que en el tratamiento de síntomas, más en algunas palabras técnicas que en el conocimiento exacto de la terminología muscular o articular, según recoge este investigador, y debe incluir principios de biomecánica, ergonomía, movimiento, procesos que pueden dañarnos más que el conocimiento específico de las enfermedades y la terminología necesaria para alcanzar una comprensión suficiente. Los pianistas que usan su cuerpo de forma eficiente reducen el riesgo de lesiones y mejoran la eficiencia global en las actuaciones, pero también es necesario que el profesorado pueda reconocer cuándo es necesaria la intervención médica. Como podemos comprobar en este análisis de los contenidos, estas recomendaciones son recogidas por el profesorado que hemos entrevistado. Sin embargo, en una publicación reciente, la fisioterapeuta española especializada en artistas Ana Velázquez (2020) sostiene que todavía no hay suficiente conciencia preventiva.

4.5.6.6 Evaluación

Podemos deducir de las manifestaciones de los entrevistados, que la evaluación plantea algunas dificultades en este tipo de enseñanza, dado que algunos de sus aspectos son difícilmente medibles por escalas homogéneas. Si bien los especialistas en evaluación la consideran “como un medio u ocasión relevante de enseñanza y de aprendizaje, de actuación formativa (...), de educación de los alumnos” (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2010, p. xiii), los entrevistados ponen un énfasis particular en el desarrollo personal del alumnado. Por ello es altamente formativa y formadora, funciones primordiales e inherentes de la evaluación, y requiere la participación del alumnado de forma muy directa. En la Educación Somática la evaluación no parece centrarse en aspectos de ‘medición’, que entrañan muchas dificultades intrínsecas, sino más bien en aspectos cualitativos de la experiencia. Se trata de un modelo integrador cuya base teórica es de una gran amplitud, al nutrirse de todos los aspectos del

proceso posibles. Es destacable la búsqueda del desarrollo de competencias de forma multidimensional, ya que incluyen las básicas, las genéricas y las profesionales. Para evaluar destaca la utilización de la observación sistemática, el análisis de las producciones de los alumnos, intercambios orales con y entre alumnos y pruebas específicas. En este sentido podría encuadrarse dentro de un paradigma interpretativo (Lukas y Santiago, 2009).

Varios de los entrevistados refieren la dificultad de evaluar los procesos de Educación Somática dentro del currículum de formación del profesorado de música, y hasta en la formación de los propios especialistas de Educación Somática, planteándose una problemática meta-evaluadora en relación a los logros y los procesos.

*(...) los términos que yo utilizo para mi evaluación son los de la participación, los de la presencia, los del interés, los de la activa reflexión, los de la posibilidad de disponibilizarse a estas nuevas informaciones.
Es una problemática que hasta la Federación Internacional de Feldenkrais tiene en este momento, en relación a los parámetros evaluadores de las formaciones y de la calidad de las formaciones (Ex.3).*

Esta ‘disponibilidad’ requiere el clima que se establece en clase gracias a una actitud positiva y abierta a cambios, que a su vez posibilitan mejoras de la práctica educativa, tanto de los educadores como de los educandos. Es una forma de trabajo que favorece la renovación del profesorado con el correspondiente beneficio para el alumnado, al mismo tiempo que el proceso se convierte en algo compartido entre profesores y alumnado.

La participación y el interés surgen una y otra vez como factores a tener en cuenta junto con la reflexión sobre los procesos vividos. Sin embargo este *expertise* destaca de forma significativa la disposición de la persona hacia estas nuevas vivencias y su capacidad transformadora, lo que es muy difícil medir a través de parámetros prefijados pero que sin embargo es relativamente fácil de observar en los procesos de aprendizaje y experiencia por el o la especialista. La entrevistada 11 lo ejemplifica de la siguiente forma:

(...) yo evalúo el proceso. Yo evalúo el proceso eh... porque entiendo que en este tipo de trabajo, evaluar el resultado es contraproducente, porque si tú tienes un objetivo que cumplir, entonces ya no puedes escuchar a ver qué pasa. Y digamos, el acento para mí en la clase está en la posibilidad de que ellos puedan desarrollar esta sensibilidad de escuchar: qué les pasa, cuándo hay dolor, qué necesitan y cómo encontrar el recurso para hacer aquello que necesitan, que no siempre es hacer un estiramiento. A veces, lo que necesitan es descansar. Bueno, va variando realmente. Entonces, yo evalúo en clase la disponibilidad que ellos tienen a las propuestas que se hacen. Evalúo, mínimamente, comentarios de lecturas que yo les hago hacer. (E11)

Así se señala una vez más la disponibilidad hacia todo aquello que sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al estar integrada de pleno en ellos, centrados en la escucha corporal. Las actividades que exploran la conciencia corporal requieren de una atención con una cualidad especial, de mucha sensibilidad, siendo este el elemento más importante del trabajo (Feldenkrais, 2014). Al mismo tiempo, se propicia una cultura evaluadora de actitudes dialogadas y participativas entre alumnado y profesorado, al compartir las experiencias vividas y resignificarlas. Es una forma de facilitar la toma de conciencia del estudiantado de su rol y de la necesidad de una actitud y trabajo adecuados. La evaluación deja de ser considerada como una serie de exámenes para pasar a ser una serie de recogida de datos con el fin de facilitar la toma de decisiones adecuadas, aunque no se excluyen tareas como lecturas comentadas de escritos

significativos. Así se propician aprendizajes en todos los que intervienen en el proceso, ya que el profesorado puede revisar sus procedimientos y sus fuentes. Todas estas tareas deben servir para comprender por qué algunos alcanzan y otros no los objetivos, y en los casos donde sea necesario, realizar las intervenciones necesarias.

Tal vez por estas razones los abordajes de la evaluación son múltiples y variados, ya que existe una íntima relación entre el tipo de contenidos que imparte el profesor y la forma en que evalúa. Dado el carácter de las asignaturas, la participación del alumnado es considerada fundamental, tal como hemos subrayado anteriormente, y se tiene en cuenta prácticamente en todos los casos. Así tenemos que la asistencia determina un buen porcentaje de la nota, además de la actitud del alumnado hacia el trabajo en sí mismo. Esta actitud se tiene en cuenta, principalmente en relación a la capacidad de cada persona que asiste a clase. Algunos otorgan un 70% de la nota a este apartado, un porcentaje significativamente más alto que el 30% de un examen teórico que lo complementa, donde se incluyen los aspectos de la Anatomía, las patologías y los estiramientos trabajados en la clase.

Una variante, en este sentido, es la autoevaluación por parte del alumnado, según parámetros propuestos por el docente, relacionados con la propia actitud y participación, y que conforma un porcentaje alto de la evaluación final (50%). De esta forma se privilegia la autoobservación sobre cualquier resultado final que quiera obtenerse, siendo este un aspecto no tenido en cuenta a menudo en otras áreas curriculares de la formación del profesor de música.

También nos encontramos con algunos profesores que, dado que subrayan los conocimientos anatómicos y fisiológicos, se inclinan por la realización de trabajos prácticos que recojan los contenidos trabajados en clase y exámenes escritos a 'nivel teórico' en caso de no asistencia. En estos casos se puede afirmar que eligen instrumentos de evaluación adecuados a los propios materiales didácticos y sus requerimientos, además de tener en cuenta la asistencia o no a clase que también es, en sí mismo, un factor a la hora de evaluar.

Con respecto a los trabajos prácticos, se señalan dos tipos principales: aquellos relacionados con experiencias personales, en forma de diarios, con o sin el instrumento y los que derivan de lecturas de artículos o libros indicados en la bibliografía. En algún caso los primeros son más valorados que los segundos, dado que permiten constatar la evolución del alumnado mediante la expresión de sus propias vivencias. También se realizan exposiciones orales basadas en la bibliografía de la asignatura, e incluso se asignan la tarea de elaborar rutinas de trabajo corporal, no compuestas únicamente de estiramientos, para compartir con los compañeros de clase y evaluar sus efectos. Algo semejante se propone en los casos donde existe más espacio temporal para un trabajo individualizado

Nosotros, en una primera entrevista, a partir de alguna inquietud que ellos me traen, desarrollo yo para ellos una práctica de, más o menos, quince o veinte minutos que ellos tienen que hacer cada día durante cuatro semanas. Y entonces esa práctica que ellos tienen que realizar cada día, tienen que llevar un diario de esa práctica en la que se pueda ir encontrando qué les funciona, qué no, qué ejercicios sienten que realmente producen un efecto, cuál no. Y, entonces, esta misma rutina, la tienen que ir modificando a partir de las cosas que ellos se van encontrando en clase. Por ejemplo, me traen un tema de cervicales e hicimos un ejercicio en clase que les vino súper-bien. Entonces ellos tienen la libertad de decir "saco este ejercicio y pongo este otro". Ellos van transformando la rutina. Y luego, ellos tienen que hacer una evaluación reflexiva, personal, sobre la propia rutina y sobre su compromiso y sobre la propia evolución que ellos han hecho -que es lo que, principalmente, yo evalúo- a lo largo de la asignatura. (E11)

De esta forma la evaluación no es solamente calificadora sino que también proporciona elementos de diagnóstico, favorece la formación de los participantes, regula el desarrollo del proceso al mismo tiempo que lo motiva y estimula el establecimiento de un diálogo entre todos los participantes en él. En algunos currículos, la Educación Somática no es evaluable mediante puntuación final. Este es el caso del *Expertise 1*, cuya asignatura no tiene puntuación académica dentro del plan de estudios del estado en el que ejerce su labor por lo que no especifica sus instrumentos. A continuación presentamos algunos aspectos destacados del proceso evaluador.

4.5.6.6.1 Asistencia

La asistencia se considera un aspecto fundamental, dado el eminente carácter práctico de las asignaturas, donde la propia experiencia y síntesis elaboradas por el alumnado es nuclear. De ello se desprende la importancia que tiene este aspecto para la evaluación. Esta constatación se señala en prácticamente todos los casos.

(...) es fundamental la asistencia (E10).

En este sentido, el planteamiento de las asignaturas está en concordancia con el carácter presencial de las enseñanzas de música, tanto las de Grado Profesional como las de Grado Superior, donde no existe la condición de alumno libre que sí se daba en planes anteriores, como hemos visto en el capítulo 3 de nuestro trabajo.

4.5.6.6.2 Diario del alumnado

Varios de los entrevistados solicitan al alumnado, en diferentes momentos y situaciones del proceso que van transitando durante el cursado de la asignatura, un diario donde anoten las vivencias y sensaciones que van experimentando, además de evaluar la utilidad de lo que van haciendo.

(...) tienen que llevar un diario de esa práctica en la que se pueda ir encontrando qué les funciona, qué no, qué ejercicios sienten que realmente producen un efecto, cuál no (E11).

Como hemos visto en la visión general del apartado de evaluación, se concede una importancia fundamental a la capacidad de registro que los procesos de Educación Somática promocionan, los cambios y posibilidades de acción que comportan. Se trata de un fenómeno semejante al que se realiza en la investigación-acción, donde los diarios son elaborados como punto de partida para acciones transformadoras. Restrepo Gómez (2004) afirma al respecto:

Una nueva relación ética entre maestro y alumno emana de la puesta en marcha de la investigación-acción. Más que juez de todo, el maestro se convierte en un indagador y hace de sus estudiantes verdaderos copartícipes en la búsqueda de un saber pedagógico que haga más efectiva su práctica y armonice sus relaciones con ellos. (p.54)

En este sentido el registro de las propias experiencias y la puesta en común de los procesos vividos son consustanciales a los objetivos educativos de la Educación Somática. Para Davidson (2004) las actividades musicales también son investigación en sí mismas, ya que implican experimentación, estudio, curiosidad y cuestionamientos, de forma semejante a lo que ocurre en un desarrollo somático.

4.5.6.6.3 Trabajos escritos

Los trabajos escritos, dentro de los cuales se pueden englobar los diarios del apartado anterior, permiten documentar la evolución del proceso, la elaboración personal del alumno y al mismo tiempo dotarlo de herramientas para su futura labor docente. En algún caso se subraya este papel documental del trabajo y su función de ayuda de memoria para un futuro:

(...) trabajos sobre hábitos de vida. (E1)

(...) también una recolección en papel de los trabajos prácticos que vamos a hacer. Sobre todo para que no se les olvide el día de mañana. (E1)

Con respecto a los procesos personales de los alumnos encontramos numerosos ejemplos que ilustran el enfoque de los docentes. Así encontramos la siguiente referencia al trabajo personal, que contribuye a los procedimientos evaluadores:

(...) por ejemplo, si hemos hablado de la cuestión de la conciencia corporal, la cinestesia, etcétera, pues ellos tienen que escribir, pues, en su trabajo sobre ello, a partir de sus propias experiencias. Después, también, cuando estamos un poquito más avanzados y tenemos más herramientas, por ejemplo, la inhibición de Alexander y las directrices, los mensajes así más dirigidos al cuerpo, pues ahí les hago aplicarlo a, primero a algo más sencillo y técnico de su instrumento, por ejemplo, en el calentamiento los instrumentistas de viento pues trabajar con notas largas, con escalas, los instrumentistas de cuerda también. En el caso de los pianistas, pues, con pasajes relativamente cómodos o con tempos tranquilos y les doy una serie de tareas que tienen que cumplimentar y entonces a partir de ese pasaje, a parte ellos realizan la experiencia durante cinco-seis sesiones por su cuenta en días diferentes y después ya les hago que redacten, a partir de una serie de puntos, como ha ido su experiencia. Y eso me sirve a mí para evaluarles y lo que busco también es que sea útil y práctico para ellos, que les obligue a practicar la observación, eso, a practicar la inhibición de Alexander y también esas directrices. (E2)

En algunos casos los trabajos son grupales y deben ser compartidos con la clase, que a su vez proporciona un *feedback* sobre las propuestas realizadas, además del que proporciona la docente a cargo:

Este trabajo colectivo lo tienen que entregar por escrito. Pero, además, lo tienen que presentar en grupo en clase. Entonces, ellos hacen la presentación, dan una especie de clase a los compañeros, hacemos la práctica que ellos proponen y, entre ellos, me tienen que comentar qué han observado, qué les funciona, qué no les funciona, por qué la escogieron, para qué... y entonces yo les doy bastante feedback. Entonces, en Formación Corporal II, que hay un trabajo individual un poco más desarrollado, les hago hacer algo similar, pero a nivel individual. Nosotros, en una primera entrevista, a partir de alguna inquietud que ellos me traen, desarrollo yo para ellos una práctica de, más o menos, quince o veinte minutos que ellos tienen que hacer cada día durante cuatro semanas. Y entonces esa práctica que ellos tienen que realizar cada día, tienen que llevar un diario de esa práctica en la que se pueda ir encontrando qué les funciona, qué no, qué ejercicios sienten que realmente producen un efecto, cuál no. Y, entonces, esta misma rutina, la tienen que ir modificando a partir de las cosas que ellos se van encontrando en clase. (E11)

Como puede apreciarse, esta propuesta de elaboración grupal o individual se encuentra íntimamente relacionada con la del apartado anterior, el diario personal, ya que las actividades que se plantean o elaboran nacen de las experiencias vividas en las clases y de los procesos promovidos por ellas.

4.5.6.7 Participación alumnado

La participación del alumnado se considera un aspecto fundamental en las clases, ya que permite la realización de una devolución tanto de los profesores hacia los alumnos como en sentido contrario, y también de los alumnos entre sí. Se destaca como positivo el hecho de poder compartir estas cuestiones entre alumnado de diferentes especialidades, lo que enriquece de forma significativa las observaciones que se realizan. También encontramos un entrevistado que destaca la preparación de exposiciones de temas de acuerdo a los intereses de los propios alumnos.

Siempre me gusta que los chicos den su opinión aunque estemos hablando de un bombardino, que el guitarrista hable lo que opina porque siempre una persona que está, que tiene esa distancia con respecto a otro instrumento pues tiene su punto de vista que, a lo mejor, otro no ha caído. Entonces, esa observación, esa colaboración, sobre todo análisis postural me parece muy necesario, el fomento de la propiocepción, el esquema corporal, es básico para luego ser capaz en tu vida diaria de corregir esas cosas. (E1)

La constatación de que a veces es más fácil observar en los demás lo que no es tan evidente en uno mismo tiene un amplio recorrido en la enseñanza musical (Henderson Matthay, 1945), y es así como numerosos pedagogos han favorecido clases o situaciones donde sus alumnos se escuchan entre ellos. Otro aspecto destacable de esta cita son las diferentes características de los instrumentos a la hora de tocarlos, ya sean de viento, frotados o de teclado, se toquen sentados o de pie, impliquen desplazamientos corporales o no. Todos estos factores contribuyen a una mejor comprensión de los fenómenos corporales con relación a la ejecución musical, además de que la autoobservación se complementa con la observación de los demás, de forma enriquecedora para todos los participantes del proceso.

También es interesante porque se establece un feedback entre ellos ¿no? que uno aprende también observando a los demás, observando pues los puntos débiles, las posibles, las lesiones más habituales y se establece un feedback positivo porque si no uno siempre si solo fueran pianistas que es como se centra mucho en, en lo del pianista pero al tener, yo pienso que importante tener una visión general del cuerpo. (E5)

El aspecto participativo del alumnado también es tenido en cuenta a la hora de realizar las exposiciones grupales, su preparación y la elección de los temas:

(...) básicamente lo que me interesa es que vengan y participen en clase. Es decir, el sistema de trabajo es: yo preparo unos temas que he elegido, luego les doy opciones por grupos de dos, hago grupos de dos que los marco yo, ellos se deciden quién pero después ya los organizo y según el número de grupos que me salen –porque depende de la ratio que tengo, este año estoy al completo de lo que podría dar- entonces ellos

preparan dos, tres temas a lo largo del curso los cuales exponen, por ejemplo, eh... un tema clásico la extremidad superior. (E6)

De esta forma se permite la inclusión de los propios intereses del alumnado a través de una elección activa. También es una forma de conocerlos y ajustar la acción educativa a las necesidades encontradas en el propio proceso.

4.5.6.8 Planificación

Resulta muy significativa la gran libertad que los profesores refieren a la hora de elaborar la planificación de las diferentes asignaturas. Si bien en algunos casos existen algunas directrices básicas, el profesorado realiza la organización de las clases teniendo en cuenta varios factores. En primer lugar, la formación y la experiencia personal que, de forma señalada, determinan la selección de contenidos y su metodología. Según sean estos, se pondrá el acento en unos u otros aspectos, tal como lo hacen las diferentes disciplinas. En segundo lugar, es necesario destacar que a menudo se tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumnado a la hora de elaborar las propuestas, realizándose ajustes según las necesidades encontradas.

(...) en cuanto al marco curricular no tengo. (E1)

(...) voy adaptando los contenidos a lo que creo que al alumnado le puede servir. (E1)

Vaya, pues afortunadamente sí, sí que gozo de una gran libertad para la organización de, de las clases, los contenidos, la estructura de cada clase. (E2)

Tengo bastante libertad a la hora de hacer el programa. De hecho, la guía docente la elaboré yo. También tiene puntos comunes y generales, vienen dados por [el gobierno autonómico]. (E4)

Yo siempre he tenido una libertad absoluta. (E8)

Estas afirmaciones reflejan fielmente el grado de libertad que gozan los docentes a la hora de realizar su planificación, a su vez influida por las necesidades que detectan:

(...) yo lo propuse porque había un vacío incomprensible y, entonces, dije bueno pues a ver, quizá yo pueda aportar algo, por mi experiencia y por mi formación. (E5)

(...) en los superiores hay que marcar una guía, programación como se le llame, y pactarla -yo soy solo- entonces mi experiencia de un año para otro me permite, pues, modificar ciertas cosas. (E6)

He heredado los programas del profesor anterior, los he sopesado y, bueno, he hecho las modificaciones que a mí me parecían oportunas. (E10)

Dada la gran libertad de organización de los planteamientos, se realizan adaptaciones anuales según el criterio del profesorado a cargo y, en el caso de existir más de un profesor de estas asignaturas, se toman acuerdos sobre los contenidos y trabajos a realizar, aunque cada profesor los desarrolla según sus criterios y su particular forma de entender el proceso de Educación Somática. En el único caso en el que varios profesores imparten una misma asignatura que no se

adscribe a ninguna técnica de Educación Somática específica, se acuerdan los aspectos básicos que cada uno desarrolla con absoluta libertad, según las necesidades detectadas y la formación específica del profesor:

(...) nosotros hemos construido -entre todos los profesores que damos la asignatura- hemos construido un plan de estudios común y un programa de ciertas cuestiones que nos proponemos plantear. Pero, cada uno tiene realmente mucha libertad dentro del aula. Y, te diría que, como la formación de cada uno es diferente, realmente el trabajo en el aula es diferente. Tenemos acuerdos conceptuales. (E11)

4.5.6.9 Prácticas de aula

En este apartado se resalta el carácter práctico de las asignaturas, tanto de forma individual como grupal o por parejas, y en las que, aunque se impartan aspectos teóricos y conceptuales, se pone el acento en la práctica diaria del alumno, la creación de rutinas, el trabajo corporal en relación al instrumento, el desarrollo de la conciencia corporal y también prácticas de cualidades de la atención.

Desde la estética de la Antigüedad ha existido una separación entre los músicos que ‘piensan’ y los músicos que ‘hacen’, al menos de forma teórica (Fubini, 1990). Esta dicotomía ha continuado hasta la actualidad, según constatan Phelps, Ferrara y Goolby (1993). Irwin (2008) recoge esta visión de los artistas como hacedores más que pensadores. Sin embargo Dewey (1949) ya trató esta aparente dicotomía, como hemos visto en la primera parte de nuestro trabajo. En realidad en el propio hacer ya existe un conocimiento y una forma de pensar. Uno de los objetivos destacados a conseguir en este grupo de asignaturas es

(...) la autoconfianza. Eso se consigue también a través de la práctica. Por lo tanto, yo ante todo le doy mucha importancia a la metodología, al aspecto metodológico. (E 4)

Para que esta autoconfianza se desarrolle es importante favorecer un proceso de búsqueda personal que requiere tiempo y experiencias para su desarrollo:

(...) ellos tengan un recorrido de búsqueda personal también de conciencia corporal, de aplicar todo esto al instrumento. (E 5)

Esta perspectiva de aplicar lo experimentado al instrumento es subrayada por varios entrevistados. La clase de Educación Somática se reconoce como eminentemente práctica, ya que en ella se realizan una serie de experiencias con diferentes variantes, independientemente de la orientación de la asignatura:

(...) experiencias que generalmente suelen ser prácticas, por parejas o en grupo, trabajo en el suelo con breves explicaciones de los principios. (E 2)

Sin embargo, los aspectos más teóricos o el trabajo intelectual no se descartan:

(...) intento que sea muy práctico y de teoría, la mínima imprescindible para que ellos se interesen. Les ofrezco una bibliografía muy amplia de consulta, en el sentido de que puedan ellos averiguar lo que quieren. (E 6)

En los casos en los que se imparte Técnica Alexander se encuentra la problemática específica de que, si bien su planteamiento inicial es el de una exploración individual, la realidad exige adaptaciones porque debe trabajarse de forma grupal:

(...) hay que hacerlo más indirectamente, es decir, a través de hacerles trabajar de dos en dos, por parejas, yo voy corrigiendo etcétera, entonces, bueno, es un poquito más modesto el alcance en ese primer año precisamente por las circunstancias. (E 2)

Cuando los planteamientos son más eclécticos ese tipo de dificultades no se hace evidente, lo que no quiere decir que el docente no deba seleccionar y adaptar su forma de trabajo. Los trabajos pueden partir de propuestas muy simples como

(...) acompasar la caminata con la respiración. (E8).

Hay una primera parte de la clase que suelo tener una especie, tengo unos discos de goma que ellos se ponen encima, con lo cual van buscando -y se mueve- y van buscando el eje del cuerpo. (E 9)

No todas las formas de trabajo se inician de pie o mediante la marcha. La *expertise* 4, especialista en Eutonía explica

Trabajamos en el suelo, tumbados pero también en otras posiciones. Las sesiones suelen empezar tumbados en el suelo, una toma de contacto. Cuerpo, suelo, lo que nos rodea y poquito ir desplazando el pensamiento de la cabeza para llevar poder centrarnos en las sensaciones corporales. (Ex 4)

En este sentido, es digno de resaltar la gran variedad de propuestas realizadas, como en el caso de la entrevistada 3, que especifica trabajos propios del Yoga, Pilates, estiramientos analíticos y globales.

(...) en la asignatura se plantean muchas cosas. Hacemos, hacemos clases de yoga, hacemos clases de Pilates, hacemos clases de estiramientos analíticos, lo que pasa que sobre todo la asignatura fundamentalmente lo que hace son estiramientos globales que son los que, con los que se consiguen la reeducación de la postura. (E 3)

La entrevistada 5 lo describe de una forma más abierta, que puede abarcar diferentes orientaciones: ejercicios de estiramiento y de conciencia corporal, más los elementos teóricos necesarios para el desarrollo del trabajo:

Y en el segundo trimestre dedico prácticamente el 100% de la clase a ejercicios de estiramiento, de conciencia corporal ya más... evidentemente pueden salir cosas teóricas pero ya siempre aplicada a la manera de trabajar. (E 5)

Una de las características del trabajo que se realiza en la Educación Somática está íntimamente relacionada con la calidad de la atención, aspecto subrayado por las experiencias de *mindfulness*. La entrevistada 11 explica

(...) además de trabajar cuestiones específicas posturales, yo veo que todos hemos ido, a lo largo de los años, empezando a introducir prácticas de meditación o de lo

que a mí me gusta llamar como "prácticas de cualidades de la atención", donde se hacen distintas prácticas para desarrollar la práctica de la meditación. (E 11)

En la clase de Educación Somática también se plantean rutinas con los instrumentos, como hemos visto con anterioridad, y se pone especial énfasis en la observación de los procedimientos de los compañeros y las características de ejecución de los diversos instrumentos:

(...) cuando dedico un día al tema postural pues les hago traer el instrumento, quiero cada uno -bueno, los que quieren porque no da tiempo para todos- pero se pone delante de los demás y los demás observan cómo está. Claro, esta observación desde fuera les permite a los que están dentro ver cosas que nadie les dice. (E 6)

(...) que uno aprende también observando a los demás, observando pues los puntos débiles, las posibles, las lesiones más habituales y se establece un feedback positivo. (E5)

Esta exploración puede cristalizar en propuestas más o menos originales elaboradas por el propio alumnado, que rescata aquellos aspectos trabajados de mayor impacto en las vivencias experimentadas:

(...) ellos han de crear, luego, en grupo, una rutina que puede ser para cualquier motivo. Igual un grupo hace una rutina para ser más feliz y, otro, una rutina para estudiar el piano. Realmente lo dejo bastante abierto, donde ellos empiezan a hacer una búsqueda de materiales que ellos valoran como útiles. (E11)

4.5.6.9.1 Beneficios para el alumnado

De forma generalizada, los docentes manifiestan la alta motivación del alumnado a la hora de participar en estas clases, dado los posibles beneficios de este tipo de trabajo, y también porque en muchos casos les es necesario. Cuando han existido lesiones, la motivación se hace evidente con mayor facilidad, y en los casos en los que no las ha habido los beneficios se observan de forma más gradual. También se constata la existencia de ciertas dificultades técnicas que pueden invitar a la exploración de nuevas posibilidades corporales que amplíen los recursos técnicos. Aun teniendo en cuenta todos estos factores, se subraya de forma especial el carácter educativo de las experiencias somáticas y, aunque pueden promover procesos terapéuticos, no se las considera como terapia en sí mismas, en concordancia con el pensamiento de sus creadores.

And they have had problems, performance related muscle-skeletal disorders, so they are students who have come for a rehabilitation programme. It's an unfortunate event, but these are the most motivated ones. So, so far since 2003 all of my students have, the ones who have pursued the programme for two years, at least two years, have all come back to performing normally without problems and they are now in universities abroad doing their careers fine. The 20% of the students are students who are doing it for improvement of their performance skills and they are less motivated because they don't have the fear of injury. However, they do find gradually but however very, very slowly, they find the benefits of Somatic Education. So, it looks as if Somatic Education is, eh, they still want to see it as a therapy. I'm trying to make the differentiation from the very first lesson that this is no therapy, it is an educational process. But when they are not in pain or when they don't have a specific problem they don't see a reason why they should pursue it. The only reason

which will motivate them eventually is when they are intrigued with a technical obstacle like –I don't know- Liszt etudes or Chopin etudes, or something like that. And then they start thinking (Ex.1).

El *expertise* 1 no desarrolla su trabajo en España, pero en nuestro país también se corrobora un gran interés por este tipo de procesos. A veces acuden por un interés específico en este tipo de asignaturas, aunque no siempre es el caso. La asistencia suele ser regular y el interés en ellas llega a provocar listas de espera para poder cursar estas asignaturas en el caso de ser optativas.

(...) los alumnos están muy motivados. Les gusta, vienen a gusto. Además no suelen fallar. (E7)

Estas asignaturas tienen siempre listas de espera (...) Porque ven que es efectivo. Punto. Simplemente ven que funciona. Entonces, por eso lo solicitan. (E8)

La de autocontrol psicofísico, eh. Expresión corporal, es optativa. Entonces la dan cuando quieran, cuando quieren. Pero esto de Psicofísico les hace tanta falta que, incluso, eso, protestan y demandan más (...) Quiero decir, que les gustaría tenerla todos los años. (E10)

Las principales razones para la elección de este tipo de asignaturas son la necesidad de encontrar recursos que permitan un uso mejor del cuerpo que se es, aumentar los factores de resistencia corporal y elaborar estrategias frente a problemáticas que producen dolor o incomodidad, incluso con carácter preventivo para un futuro. Las clases de Educación Somática facilitan un espacio físico y temporal para la toma de conciencia de las propias dificultades de los alumnos, y, a veces, estos notan los beneficios rápidamente.

(...) los alumnos que vienen, vienen porque quieren y porque les interesa la asignatura y creen que pueden tener una vida muy dura y esto se los puede hacer más fácil. Entonces, yo, hay mucho interés, hay muchas ganas de participar y ellos están... eh, hablan más en la clase que yo. (E1)

(...) la aceptación es muy buena. Primero porque ellos mismos son los que notan que, que están mal colocados, que ya tienen alguna patología, que ya tienen algún dolor. Entonces, lo que es la aceptación de la asignatura, muy buena. Porque además es eminentemente práctica y sienten en el acto pues todo lo que se está trabajando. (E3)

El alumnado reconoce los beneficios al final del ciclo de clases, que provocan modificaciones en diferentes aspectos de la práctica instrumental, comenzando por el abandono de un estudio realizado de forma compulsiva para pasar a uno más consciente y atento, mejor organizado y con mayor rendimiento.

(...) la respuesta de los alumnos cuando termina el curso sí que se ven mucho más capaces de hacer frente a los problemas corporales que, para los estudios, e incluso a veces cambian su forma de estudiar y dedican menos horas a repetir ese movimiento de dedos que no es necesario y a estudiar un poquito más lento y darse cuenta de cómo tienen que sentir su cuerpo. (E1)

Y sí que veo que, a partir del trabajo que nosotros hacemos en la asignatura, veo que ellos consiguen -para mí- inmensos logros, como poder darse cuenta ellos -no

porque yo se los diga- que, a veces, pueden estudiar mejor dos horas cuando están en mejores condiciones físicas, de descanso, de alimento..., que muchas más horas en peores condiciones; o que, cuando hay conciencia, cuando ellos pueden estudiar de una forma atenta y concentrada, el rendimiento es mucho mayor que invertir más horas. (E11)

También se hacen evidentes las dificultades que constituyen los hábitos adquiridos para que esto ocurra:

(...) muchos dicen "Estamos en superior pero ya tenemos estos hábitos, malos hábitos adquiridos". Entonces, claro, ahora cuesta un poco abandonarlos. Evidentemente. (E10)

La importancia de la educación somática no siempre es reconocida en un primer momento y así lo constata la entrevistada 9, aunque suele producirse a través del transcurso del tiempo:

Y luego, a los siete años, te lo encuentras y te dice "oye me fueron super-importantes tus clases, a pesar de que en ese momento no le di importancia, porque, luego, de repente empezó a resonarme todo lo que tú dijiste. (E9)

También se señala el descubrimiento de los propios espacios para la acción y las propias formas de proceder:

(...) es muy impresionante el trabajo, los resultados, lo que... dicho por mis mismos alumnos cada uno de los años: el espacio que ellos encuentran para encontrar su propia manera de aprender de sí mismos y de lo que están haciendo. El marco de las clases es un marco en el que yo, como maestro de Feldenkrais y como también maestro de canto, de este abordaje de Rabine sobre el canto y sobre la función vocal y la pedagogía, lo que hago es ofrecer a las personas un contexto en el que puedan descubrirse a sí mismos en acción. (Ex.3)

(...) pues se quedaron varios años, eh. Dos o tres años en formación regular, no. Y atrajeron además a otros músicos, a otra gente. Próximos al conservatorio, a la escuela de música donde trabajaban ellos. Y, bueno, la experiencia para ellos era positiva. Porque encontraron en la Eutonía un poco lo que ellos intuitivamente o su sentido común, digamos, le proponían a los alumnos, no. Una buena postura, una correcta colocación, el estar conscientes de su respiración, de tratar de soltar y relajarse. (Ex.4)

Los dos entrevistados anteriores practican el Método Feldenkrais y la Eutonía respectivamente. En la misma línea, el entrevistado 2, que trabaja con los postulados de la Técnica Alexander reconoce

También desde el punto de vista cuando los estudiantes acaban, pasan los años, incluso me gusta, pues, seguir manteniendo el contacto con ellos a través de Facebook, sobre todo, o encuentros fortuitos en cualquier sitio y la verdad es que son de las cosas que ellos guardan como muy positivas de su formación musical superior. El haber tenido estos años de conocerse mejor a sí mismos y de mejorar, pues eso, aspectos que en algunos casos sí que les condiciona bastante. Muy buena, muy buena. (E2)

En de un gran interés señalar la prolongación en el tiempo del vínculo alumno-profesor, constatado por varios de los entrevistados. Es posible que la entrevistada 11 señale la principal razón para que esto suceda en el siguiente extracto: la necesidad de comunicación y de compartir las problemáticas personales con las que una persona convive para devenir un músico profesional.

Y, te diría que, años después, yo tengo estudiantes que vienen a consultarme, que me siguen escribiendo, o que tienen un tipo de intimidad en el vínculo, donde ellos sienten que pueden ser escuchados por problemáticas que, tal vez, no tengan que ver directamente conmigo (E11).

La relación profesor-alumno se suele prolongar en el tiempo porque valoran positivamente el proceso de autoconocimiento que la asignatura les ha ayudado a desarrollar, llegando a tener con el profesor un vínculo de referencia.

Otro de los posibles beneficios de este tipo de asignaturas es el desarrollo de criterios propios del alumnado, que permitan la selección de materiales y experiencias que necesite para su propia evolución como músicos:

(...) ellos empiezan a hacer una búsqueda de materiales que ellos valoran como útiles. (E11)

También hay alumnos que no están interesados por la asignatura. Algún docente atribuye la dificultad de este grupo para involucrarse en las diferentes asignaturas al desprecio del profesor de instrumento hacia ellas:

(...) los estudiantes que realmente no consiguen involucrarse con la asignatura, en general, son estudiantes [a los] que su profesor de instrumento les dice: "esta es una pérdida de tiempo. Tú lo que tienes que hacer es estudiar más horas" (E11).

La constatación de esta realidad conlleva a pensar que aún existen profesores con un enfoque mecanicista de la ejecución musical incapaces de observar la sutileza de juegos implicados en ella.

4.5.6.9.2 Materia. Dificultades para el alumnado

Se considera que las asignaturas de Educación Somática no plantean excesivas dificultades al alumnado, siendo importante la participación en clase de cada uno según sus posibilidades. Si bien exige disciplina y compromiso personal se trata de un proceso básicamente agradable y con menor presión que en otras asignaturas.

La verdad es que el trabajo en clase es muy fácil (E1).

(...) es una asignatura que no es dura de cara al estudiante (E6).

(...) yo creo que es una asignatura que a la gente le encanta porque, en realidad, hay disciplina, pero hay mucha menos presión. Yo quito presión, de alguna manera. Entonces, ellos se dan cuenta rápidamente (E9).

La exploración de los recursos personales tanto a nivel corporal como mental exige disciplina y continuidad, pero es justamente la metodología elegida la mediadora del proceso, que en general

suele proporcionar experiencias de bienestar, aunque no exclusivamente. Los procesos de aprendizaje vivenciados evidencian ritmos y velocidades diferentes, como en los de cualquier otro tipo:

Hay algunos que aprenden rápidamente y luego están en una meseta; y, normalmente, con el instrumento es igual. Hay otros que al principio no porque acaban de entrar, no entienden nada, "esto que tontería...", y resistencia, pero luego empiezan y pueden ir muy rápido. Y hay algunos que van muy despacito, pero van todos los días (E9).

También se observa que en muchas ocasiones el interés despertado al cursar la asignatura se canaliza en trabajos de fin de grado:

Y bueno, esto ha posibilitado un interés por ese tipo de, de situaciones y han aparecido después de esto muchos trabajos de final de carrera en relación a problemas de éstos (E6).

4.5.6.9.3 Relación con los compañeros de trabajo

Según refieren los entrevistados, se considera, en general, que la repercusión de las asignaturas de Educación Somática en el resto del profesorado es muy positiva. En muchos casos son los propios profesores de instrumento los que notan los cambios en sentido positivo de los alumnos, y consultan o envían a los alumnos a los profesores de este campo con el fin de obtener mejoras posturales en relación al instrumento. A veces se producen listas de espera debido a la alta demanda.

(...) bastante bueno en general porque, bueno, hay un interés mutuo por parte de ellos por, cuando tienen algún alumno con, con, que ellos ven que se sienten más incapacitados para corregirles pues muchísimas tensiones que puedan tener pues la verdad que se dirigen a mí, me preguntan un poco para tener un poco de feedback por mi parte y a la inversa yo también, pues les hago de vez en cuando preguntas o comentarios sobre alumnos comunes. (E2)

También se da un reconocimiento por parte de los equipos directivos de los centros:

(...) es que hay una muy buena respuesta en, en el conservatorio por parte tanto del resto de profesores como te comentaba como de la dirección, por así decirlo, sí, la dirección del conservatorio, etcétera, entonces, la verdad, que la experiencia ha sido muy buena. (E2)

Dado el carácter de constante búsqueda de las prácticas artísticas no es de extrañar que los profesores alienten experiencias con profesionales que aportan herramientas de mejora en la ejecución instrumental, aun no sabiendo exactamente de lo que se trata.

Hay muchos que me preguntan "Oye" e incluso en casos especiales de alumnos "Y este chico, échale un vistazo porque siempre hace esto". Que ahí hay buenas relaciones en ese sentido y están abiertos. Evidentemente porque al no controlarlo también están interesados en, en eso, no, en todo lo que sea mejorar. Al final, es de lo que se trata. (E3)

Y también con cierta incredulidad:

Actualmente tengo listas de espera y los profesores me mandan sus alumnos y me dicen: “no sé lo que haces pero se nota mucho al tocar. (E8)

4.5.6.10 Profesorado invitado

Varios de los entrevistados explican que tienen profesores invitados de forma regular, al menos una vez al año. Existen varias razones para incorporar esta opción a su práctica docente. En primer lugar, la gran amplitud de técnicas al alcance del docente, que no puede conocer y dominar todas ellas. Al mismo tiempo constituye una forma de actualización docente, que enriquece la práctica del profesorado y ofrece a los alumnos la posibilidad de experimentar con diferentes procedimientos y procesos con una cierta profundidad, que el profesor habitual en caso de no ser especialista no puede facilitar.

(...) la complemento todos los años con algún especialista de fuera porque como yo he dicho no estoy formado auténticamente como técnica Alexander o Feldenkrais. Entonces, el año pasado, por ejemplo, llamamos a Rafa García a que viniera a dar una Masterclass de un día. (E1)

Los especialistas pueden ser de diferentes campos, tanto de la Educación Somática como de la Medicina o de las Artes Escénicas:

Y aparte yo traigo especialistas a mi clase. (E6)

(...) traje al Conservatorio Superior de Música a Arnold Taraborelli. (E8)

Es destacable el hecho de que en las Artes Escénicas el trabajo corporal tenga una presencia fundamental con una larga tradición, en contraste con lo que ha sucedido en el campo de la ejecución musical. No obstante, ante la falta de profesorado especializado de las diferentes técnicas, Brodie y Lobel (2012) consideran que es mejor una experiencia mínima que ninguna con respecto a la Educación Somática.

4.5.6.11 Secuencia de clase

Las secuencias en las que se organizan las clases están determinadas en gran medida por el tipo de Educación Somática que rige la labor del profesor. Normalmente se parte de los principios que postula la técnica elegida para que

(...) a partir de un esquema así que yo me hago, general para todo el curso, pues ya me voy dividiendo, pues, el primer trimestre más este tipo de trabajo, el segundo en función de cómo haya ido, pues, ya lo voy derivando hacia otras cosas. (E2)

Una vez más encontramos la adaptación del proceso educativo a la realidad que los alumnos presentan y sus necesidades. Algunos docentes parten de una evaluación inicial en concordancia con los postulados que practican:

Yo lo primero que les hago es un test postural para ver qué postura tienen. (E3)

Es posible afirmar que esta evaluación inicial es realizada en prácticamente todos los casos. En otra entrevista encontramos puesta la prioridad en los aspectos mentales y de conciencia de la interpretación:

(...) primeramente hablo en las primeras clases de la importancia de enfocarse en lo que están haciendo en cada momento sin algo que les distorsione en su cabeza, quiero decir, o sea porque la mayoría de intérpretes que salen al escenario, cuando salen, cuando les cuesta salir a un escenario es porque muchas veces lo que falla es ellos mismos. (E4)

Sin embargo, parece dificultoso separar los aspectos teóricos de los prácticos, dado el carácter de las enseñanzas que se imparten, aun cuando se centran en la práctica:

(...) hacemos una clase teórico-práctica. (E5)

Me gusta con sus láminas, con sus abdominales sin riesgo. (E9)

Como hemos comentado en apartados anteriores, algún profesor pone el acento en la relación con el instrumento y el intercambio que se produce entre los propios compañeros al escucharse.

(...) cuando dedico un día al tema postural pues les hago traer el instrumento, quiero cada uno -bueno, los que quieren porque no da tiempo para todos- pero se pone delante de los demás y los demás observan cómo está. Claro, esta observación desde fuera les permite a los que están dentro ver cosas que nadie les dice. (E6)

Al igual que en otros apartados, existe una variación de año en año, y se apela a otras áreas, en este caso en concreto a la dinámica de grupos.

(...) todos los años no hago lo mismo. (E7)

(...) depende un poco de las inquietudes del grupo o de la persona, a veces, la dirección que toma la asignatura. (E11)

(...) aplico metodologías de dinámica de grupo. (E8)

También se nos presenta una estructura más o menos fija que consiste en trabajar:

(...) de pie, en el suelo, sentados, trabajo espacial, trabajo de eje, instrumento imaginario, qué pasa, observación en el espejo... bueno, pues todas esas cosas, un poco. (E9)

En contraposición a esta estructura más o menos regular, encontramos la siguiente forma de trabajo, de carácter abierto:

(...) en una primera entrevista, a partir de alguna inquietud que ellos me traen, desarrollo yo para ellos una práctica de, más o menos, quince o veinte minutos que ellos tienen que hacer cada día durante cuatro semanas. Y entonces esa práctica que ellos tienen que realizar cada día, tienen que llevar un diario de esa práctica en la que se pueda ir encontrando qué les funciona, qué no, qué ejercicios sienten que realmente producen un efecto, cuál no. Y, entonces, esta misma rutina, la tienen que ir modificando a partir de las cosas que ellos se van encontrando en clase. Por ejemplo, me traen un tema de cervicales e hicimos un ejercicio en clase que les vino

súper-bien. Entonces ellos tienen la libertad de decir "saco este ejercicio y pongo este otro". Ellos van transformando la rutina. Y luego, ellos tienen que hacer una evaluación reflexiva, personal, sobre la propia rutina y sobre su compromiso y sobre la propia evolución que ellos han hecho -que es lo que, principalmente, yo evalúo- a lo largo de la asignatura. (E11)

De esta forma se elabora una secuencia que surge del proceso llevado a cabo en la propia asignatura. Creemos destacable esta aparente paradoja de que tanto puede ser útil un trabajo que parte de un guion más o menos estructurado como la elaboración de las clases a partir de las realidades presentadas por el alumnado.

4.5.6.12 Organización grupal de las clases

Existe un amplio abanico de posibilidades de organización grupal de las clases. Cuando las asignaturas son obligatorias los grupos van de 6 a 14 alumnos cada uno, y también en algunos casos cuando son asignaturas optativas.

(...) tengo seis grupos con sesenta alumnos. (...) Unos diez alumnos por clase. (E1)

(...) hay entre seis y doce alumnos. (E5)

En uno de los centros se ofrecen clases individuales al final de la formación, luego de haber pasado por las clases grupales.

(...) las clases son en grupos de doce-catorce alumnos y no hay tiempo para todos y después a partir del segundo año se da como optativa. Si alguien quiere seguir con la Técnica Alexander y profundizar, pues ya puede hacerlo en grupos más reducidos y la clase individual que es la propia de la Técnica Alexander. (E2)

Cuando no se especifica la cantidad de alumnado de las asignaturas se destaca el interés que despierta en el alumnado y lo significativa que les resulta.

(...) los alumnos que en principio acuden, tienen un interés especial. (E5)

Está abierta al que quiera. (...) Yo puedo calcular que en la época que yo hice la primera vuelta, yo creo que... es que no podía dar más grupos porque es que no había más alumnos o sea casi... entre tercero y cuarto pues había quizá un 50%, 60% del conservatorio -es pequeño- que pasaban por esta asignatura. Ha habido mucha gente. Mucha gente. (E6)

Es importante destacar que el alumnado de las asignaturas de Educación Somática en ningún caso se encuentra separado por especialidad instrumental, factor que el profesorado aprovecha para enriquecer las clases, tal como hemos señalado en los apartados necesarios. Sin embargo, esta realidad también puede limitar en la práctica el estudio específico de los aportes de las técnicas de Educación Somática a la práctica de determinados instrumentos. De esta forma damos por finalizado el análisis de nuestras entrevistas, que recogeremos en la discusión que desarrollamos en el capítulo siguiente.

5 INTERPRETACIÓN GENERAL DE LOS DATOS RECOGIDOS

A partir de los datos conseguidos a través del análisis de los espacios curriculares para la Educación Somática y las entrevistas realizadas, procederemos a presentar la interpretación de este conocimiento desde las tres dimensiones de nuestro estudio: la formación recorrida por el profesorado que imparte asignaturas relacionadas con la conciencia corporal y la Educación Somática en los conservatorios superiores de música de España, el tipo de contenidos y procedimientos que se ofertan en esas asignaturas y las prácticas que se realizan en las clases. Creemos que es importante ejercer una mirada crítica sobre las prácticas docentes que permita nuevas perspectivas iluminadoras sobre problemáticas que afectan profundamente a la Educación Musical y no siempre salen a la luz, en este caso, en su vertiente pedagógica-instrumental (Woodford, 2018). Hanley y Montgomery (2002) señalaron la necesidad de elaborar un cuerpo coherente de conocimientos que impulsen la Educación Musical más allá de un nivel intuitivo. Sin embargo en él juega un papel muy importante la reflexión investigadora desde la propia práctica que permite clarificar y justificar las decisiones y procedimientos que se promueven a través de ella (Medina Rivilla y Salvador Mata, 2002). Nuestra búsqueda e indagación parte desde este presupuesto.

5.1 EDUCACIÓN SOMÁTICA Y FORMACIÓN PIANÍSTICA

Existe una gran variedad de aproximaciones en las formas de abordar la ejecución pianística, que a su vez han seguido diferentes procedimientos a lo largo de su historia, de acuerdo a las concepciones del cuerpo en las que se han basado y las diferentes formas de concebir los procesos pedagógicos. Estos dispositivos pedagógicos incluyen, a lo largo del tiempo, propuestas con una clara orientación mecanicistas y otras que verdaderamente integran los diversos factores que conforman un proceso de musicalización y que adquieren una visión holística de los mismos (Laor, 2016). Es digno de destacar la alta complejidad de estos procesos justamente por la gran cantidad de elementos diferentes que los integran (Altenmüller et al., 2006). Es por ello que

Todo cambio supone una elección: entre la vía que se adopta y las que se desechan. La comprensión del contexto, el proceso y las consecuencias del cambio nos ayudan a esclarecer y cuestionar esas opciones. Las elecciones que hagamos dependerán, en último término, de la profundidad de esa comprensión, pero también de la creatividad de nuestras estrategias, el valor de nuestras convicciones y la orientación de nuestros valores. De acuerdo con ello, el libro no se cierra con reglas definitivas para el perfeccionamiento, listas de prácticas adecuadas ni cualquier otra certeza falsa. En cambio, presenta algunas de las opciones a las que nos enfrentamos, con sus consecuencias morales y prácticas cuando nos encontremos ante el cambio educativo o cuando nosotros mismos estemos efectuando ese cambio en este mundo postmoderno porque, si podemos llegar a comprender los posibles futuros de cambio, seremos más capaces de encargarnos de ese cambio en el futuro. (Hargreaves, 2005, p. 47)

Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX comienza a surgir en el mundo occidental una nueva concepción de la 'Educación Física', que partiendo de la unidad cuerpo-mente rechaza el funcionamiento mecánico al mismo tiempo que potencia la atención y la cualidad del movimiento, su efectividad con un máximo de economía y el respeto por los procesos individuales. Esta nueva pedagogía con raíces en movimientos históricos educativos anteriores, se dio en llamar, con el paso de los años, 'Educación Somática' y es reconocida por el mundo de las Artes Performativas en general, y el musical en particular, como una gran ayuda a la hora de potenciar las capacidades necesarias para la actuación.

Coincidimos con Hemsy de Gainza (2013) en que un proceso actual y moderno de Educación Musical debe desarrollar las potencialidades individuales y responder a las necesidades básicas de quien lo lleva a cabo más que fijarse en la efectividad o el dominio tecnológico. No obstante, la propia práctica de la labor docente nos indica que esto no sucede de forma generalizada, ya que este enfoque exige un esfuerzo constante por parte del docente con una constante actualización y búsqueda de conocimientos y procedimientos, para que no haya contradicciones en el camino que recorre junto al educando que puedan inhibir el posible desarrollo de esas potencialidades. En este sentido, las propuestas surgidas de la Educación Somática para los procesos de musicalización a través del piano constituyen un gran desafío, ya que ponen en tela de juicio conceptos de amplio arraigo en la Pedagogía Instrumental.

Tocar un instrumento involucra todos los aspectos de la personalidad, físicos, mentales y afectivos y requiere tanto de habilidades motrices como musicales, con todo lo que ello implica. A lo largo de sus casi 500 años de existencia, los tratados de técnica de teclado han abordado esta problemática desde numerosos puntos de vista. En cada uno de ellos encontramos una determinada orientación pedagógica, aunque no la expongan directa o exclusivamente. Durante la última mitad del siglo XX y principios del XXI tenemos trabajos exclusivamente dedicados a la pedagogía instrumental en general, especialmente dirigidos al profesorado donde se subrayan diversos aspectos de este campo. Así se subrayan aspectos perceptivo-motrices (Kohut, 1992), cognitivos (Hallam, 1997) y prácticos de forma global (Harris y Crozier, 2000). Mills (2007) propone que el aprendizaje instrumental se plantee como un proceso de indagación que contribuya significativamente a la actividad musical de la persona que aprende, teniéndola en cuenta como centro de un proceso en el que debe ser activa, desarrollar su creatividad y vivirlo de una manera gozosa. Harris (2006; 2008; 2012; 2014a; 2014b) plantea un enfoque integrador llamado 'aprendizaje simultáneo' y también se centra en la calidad del proceso, que considera debe ser disfrutado tanto por el docente como por el educando y propiciar conexiones entre todos los elementos que inviten a recorrer nuevos caminos en la actividad musical. Sin embargo se apoya en teorías del funcionamiento cerebral ya caducas.

Los enfoques de los trabajos dedicados específicamente a la Pedagogía del teclado también son variados, dependiendo del lugar que ocupe el o la autora dentro de la profesión. Así tenemos que la obra de un superventas de materiales pedagógicos para el piano como es James W. Bastian (1996) titula a su trabajo de manera similar a un libro de autoayuda, aunque su contenido está tratado con gran seriedad por los diversos autores de gran prestigio que participan en él. No muy diferente en estructura es la obra de Agay (2004), de una gran profundidad. Los trabajos de Uszler, Gordon y Mach (1995), Lyke, Enoch y Haydon (1996), Baker-Jordan (2004) y Jacobson (2006) reflejan el perfil de los autores, es decir, de profesorado universitario especializado en Pedagogía, donde se abordan aspectos organizativos y de nivel del alumnado que difícilmente podíamos encontrar con anterioridad.

Si bien en los países de habla hispana se producen materiales pedagógicos para teclado propios, la discusión sobre aspectos pedagógicos no ha producido un corpus propio en forma

de tratados. Mención aparte merecen los trabajos de Violeta Hemsy de Gainza (1964; 1970; 1974a; 1974b; 1976a; 1976b; 1976c; 1977a; 1977b; 1977c; 1982; 1983a; 1983b; 1987; 1993a; 1993b; 2002a; 2002b; 2003a; 2003b; 2003c; 2003d; 2007a; 2007b; 2013), quien ha producido materiales y trabajos sobre Pedagogía Musical en general e Instrumental en una extensión y calidad no igualadas. Parte de un cuestionamiento constante del profesorado sobre su labor y propone que desde el inicio se realicen prácticas sobre el teclado sin requisitos previos, siguiendo el modelo ‘artístico’ del aprendizaje, de forma global, que profundiza paulatinamente según la necesidad, con atención por partes iguales a los aspectos auditivos y a los mecánicos de la ejecución. Estos últimos suelen ser los beneficiados en las etapas iniciales casi exclusivamente, al menos de forma intencionada. Toma en consideración la capacidad musicalizadora de las experiencias al teclado, y por eso otorga espacio a la exploración y al juego, tradicionalmente despreciados en la enseñanza instrumental que se considera ‘seria’ a sí misma. Los materiales propuestos por esta educadora se basan en el trabajo sobre las estructuras musicales más frecuentes, ya que facilitan la adquisición del Lenguaje Musical, tanto hacia la interioridad de la persona como en la vertiente expresiva exterior. De esta forma se busca desarrollar la expresión y comunicación de la persona en su totalidad, en una acción pedagógica que se desarrolla sobre fundamentos variados de las ciencias humanas, y al mismo tiempo despierta el interés y la curiosidad del alumnado. Hemsy de Gainza (2002a) considera que desarrollarse como docente significa integrar, sumar y realizar nuevas síntesis con procedimientos modernos, desde el movimiento, la búsqueda interior y la exploración de la realidad que nos rodea. La posibilidad de que el cuerpo docente se siga formando también depende de las políticas educativas, que permitan el acercamiento a propuestas interesantes y variadas, que a su vez faciliten una verdadera ampliación de horizontes y posibilidades.

La técnica, en el sentido de realización o plasmación de una obra, puede abarcar concepciones tanto mecanicistas como holísticas, según sea concebida. Con el abandono de las prácticas coreográficas, el cuerpo del músico y su vivencia musical fue progresivamente relegado en su formación. No debemos olvidar que el ritmo en sí mismo es el movimiento organizado (Willems, 1981). No es sino hacia finales del siglo XIX cuando las sensaciones corporales vuelven a ocupar un lugar señalado en la pedagogía instrumental, si exceptuamos algunas propuestas como la altamente significativa de Chopin, propugnadora de una técnica que aproveche la naturalidad de la constitución física de la mano y sus movimientos. Algunos de los aspectos señalados desde finales del siglo XIX, como son la relajación y la caída libre, ya no abandonarán los primeros puestos de los objetivos pedagógicos instrumentales hasta nuestros días.

Hasta el siglo XVIII los tratadistas pasan de los aspectos físicos a los musicales con absoluta naturalidad. Dado que un teclista se formaba en todos los instrumentos con teclado, y aun dentro de cada uno de ellos las diferencias eran notables, no existía una aproximación única o generalizada aplicable a todos los casos. Es recién en el siglo XIX cuando la técnica pasa a ser sinónimo de ejercicio y aplicación de principios generales. Sin embargo, hay excepciones significativas. El enfoque de Chopin se opone a esto, ya que se basa en los movimientos naturales del brazo y aprovecha las diferentes cualidades de los dedos a la hora de tocar. Ya hacia finales de siglo comienza a ponerse el acento en la relajación, la continuidad de los movimientos y la coordinación de estos con los puntos de apoyo rítmicos de la música, las sensaciones táctiles, los aspectos mentales, auditivos y la memoria, en parte como reacción a los modelos propuestos desde ciertos conservatorios. Se busca apoyo en los conocimientos científicos de la época, tanto del sistema nervioso como de los conocimientos fisiológicos. Al mismo tiempo que se desarrollan estas ideas y sus formas de enseñanza en la

Pedagogía Instrumental también germinan los primeros modos de enseñanza somática, cuyos procedimientos se basan en la concepción de la unidad cuerpo-mente, la conciencia del movimiento y los movimientos no estereotipados. En ella se trabaja con el funcionamiento global del organismo viviente que es el ser humano, en contraposición a la educación por segmentos, cuyos movimientos aprendidos luego se encadenan, tal como se propone en la pedagogía pianística con frecuencia. En este último caso es muy fácil caer en la contradicción durante la práctica docente. Un ejemplo de ello lo tenemos en el caso de Tobias Matthay, cuyas clases no tenían demasiada relación con lo que propugnaba en sus escritos (Lympany y Strickland, 1991).

Una enseñanza musical actualizada no puede centrarse en aspectos externos a imitar, sino que debe trabajar desde la interioridad de la persona que aprende de forma coherente y cuyo aprendizaje debe responder a sus necesidades más auténticas. Para ello debemos trabajar con una metodología consciente, integral y ecléctica, a fin de poder responder al desafío propuesto. Sin embargo, a menudo, las concepciones de la técnica pianística en la práctica se han parecido más a un dogma religioso inatacable que a una construcción que debe ser revisada y actualizada con el fin de mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje. Por lo tanto resulta más natural buscar la funcionalidad de la técnica en un repertorio que facilite una expresión, atención y concentración verdaderas, que no recorrer únicamente los caminos ya conocidos (Hemsey de Gainza, 2002a). Algunos de los más grandes pedagogos del piano de la historia se han caracterizado por este tipo de abordaje. Un punto sobre el que no parece haber dudas es la economía del movimiento en una ejecución instrumental eficiente, aunque se conciba de formas diferentes. En cambio los caminos para llegar a ella no parecen estar del todo clarificados. Muchas veces se pone el acento en que todo se realice correctamente desde el principio pero ¿es esto posible en algún aspecto de la vida? En general, todo aprendizaje conlleva etapas de tanteo, exploración y ajuste de movimientos que no deben ser descartadas, ya que si no corremos el peligro que más tarde se note su ausencia. Además exigir una perfección ideal desde el primer momento significa no respetar la realidad de la persona que está aprendiendo. Muchos de los libros de técnica pianística solo describen situaciones ideales y únicamente los aspectos externos que se ven en la ejecución. ¿Cómo se ‘descansa’ en el piano (Leimer y Giesecking, 1950) si tienes que tocar y estar activo? A veces cabe preguntarse hasta qué punto es posible realmente utilizar cosas como el ‘peso consciente’ o lectura a primera vista desde la primera clase. O la notación completa, como sugiere Lhevinne (1972). Este mismo autor aconseja que los estados de ánimo influyan en el tono muscular de brazos y dedos, con el fin de obtener diferentes formas de expresión. Incluso en trabajos recientes se habla de conceptos y habilidades, en ese orden, como requisitos para aprender a tocar el piano, de aproximación física ‘correcta’, donde se pide tocar como cuando los brazos cuelgan, que caigan libremente y otras acciones ideales (Jacobson, 2006). ¿Dónde queda el contacto directo y físico con el instrumento que plantea Hemsey de Gainza (2002a)? ¿Cómo se conserva la famosa posición ‘natural’? Sin embargo, la alineación natural y el equilibrio sí son posibles de buscar. Hay que probar para poder sentir y desde la propia experiencia elegir (Hemsey de Gainza, 2002a). Este planteamiento coincide con el de la Educación Somática y está en el corazón de su propuesta.

Los planes de estudios musicales anteriores a la LOGSE (1990) no incluyeron contenidos corporales directos a excepción de dos asignaturas del plan 1942. Es con la LOGSE (1990) con la que se introducen contenidos como conciencia corporal, hábitos y organización del estudio, dominio del cuerpo y la mente, trabajo sobre la autoimagen, posicionamiento corporal adecuado e higiénico, autopercepción, así como el trabajo de la relación cuerpo-escena. Sin embargo, a la hora de la formación del profesorado, las asignaturas más

íntimamente relacionadas con la Educación Somática, en la mayoría de los casos, tienen carácter optativo. En la LOE (2006) se conservan contenidos ya incluidos en la LOGSE (1990) como la formación de una autoimagen adecuada de las características y capacidades propias, elaborar una ‘valoración’ del cuerpo y la mente para alcanzar los objetivos musicales de forma ‘concentrada’, el establecimiento de algunas asignaturas optativas e itinerarios, en ambas la utilización del peso del brazo, utilizar de forma adecuada la respiración, el esfuerzo muscular y la relajación en la ejecución, desarrollo progresivo de la autonomía personal para la resolución de los problemas de ejecución. Las comillas en valoración y concentrada son nuestras, porque creemos denotan un enfoque dualista de la corporeidad. En realidad no existe una separación entre los recursos ‘mentales’ y los ‘corporales’, ya que la construcción de una imagen corporal adecuada y el conocimiento de las propias posibilidades se puede realizar, en general, a través de la propia acción y, en nuestro caso específico, a través de las actividades propuestas por la Educación Somática y el accionar con el medio en el que se vive. La posibilidad de desarrollar la autonomía personal implica el autoconocimiento, que en este caso se realiza a través de las actividades musicales en sí mismas. La inclusión de un único enfoque técnico pianístico, basado en el ‘peso del brazo’ no da cabida a otros tipos de pensamiento sobre la acción pianística.

Los estudios superiores fueron organizados por las propias comunidades autónomas en base a las pautas dadas por el Ministerio de Educación, donde significativamente se establece la posibilidad de elegir los métodos de trabajo más adecuados para la solución de los problemas a resolver y desarrollar hábitos de formación continua, lo que conlleva una búsqueda indagadora durante todo el desarrollo profesional. De cara a la interpretación, uno de los objetivos es el dominio de los recursos corporales, con una asignatura específica para los hábitos de estudio que comprende el uso corporal y las técnicas de relajación. Pero en general, el tiempo de docencia específico de dicha asignatura es claramente insuficiente para todos los contenidos que hay que impartir, tanto musicales como corporales.

Que la tarea musical es de una gran complejidad es un hecho incontestable. Esta realidad es reconocida también por eminentes médicos especialistas que se ocupan del estudio de la interpretación desde su área de conocimiento, en la que ya de por sí habitualmente no se presta demasiada atención a los procedimientos manuales en la sociedad en general. Pero en un músico no es únicamente lo perceptible visualmente lo que determina su forma de proceder, sino que también su organización espacial, temporal, mental y la comprensión del fenómeno musical resultan fundamentales y determinantes en sus procedimientos. Por eso Dewey (1949) considera que esta es una forma de pensamiento intenso y penetrante que capta las relaciones de la obra interpretada, es decir, la conexión entre percepción de relaciones, la sensibilidad y la habilidad, en contraposición a las visiones idealizadas o desvalorizadoras de la acción artística.

La fusión entre movimiento, pensamiento y sensibilidad en cualquier actividad voluntaria modifica la estructura más profunda de la persona, y la actividad musical involucra profundamente a las tres. Esto se debe a que el movimiento y la actividad cerebral son interdependientes, y un abordaje exclusivo desde un punto de vista único constituye una limitación para la comprensión del fenómeno. Por eso Wilson (2002, p.23) afirma que “el cerebro es mano, y la mano es cerebro” y Maitland (1995) que toda transformación de un individuo en cualquier nivel es un evento corporal. Los neurólogos consideran esta interacción en la actividad musical desde la intersección de lo neurológico, lo fisiológico y lo cognitivo (Flohr y Hodges, 2002). La emotividad, el temperamento, las tendencias cognitivas e intelectuales constituyen factores en juego para la interacción entre las habilidades innatas y el medio musical en el aprendizaje. También en las concepciones sobre el funcionamiento

cerebral existe el contraste, por otro lado ya superado, entre el enfoque modular, con centros localizados y el enfoque holístico, basado en el conexionismo. Ambas pueden ser complementarias entre sí, y la propia escucha musical parece confirmarlo. En la actividad musical hay que tener en cuenta el fenómeno de la plasticidad cerebral, y que el medio influye tanto como las experiencias. El cerebro no es el único agente de la actividad, ya que las partes se involucran entre sí cuando entran en actividad, por lo que hay que recordar la totalidad de la persona que aprende en la acción. Todas estas razones nos invitan a tener siempre presente que la actividad musical tiene un valor por sí misma, es consustancial al ser humano y en ningún caso es necesario justificarla con beneficios en otras áreas.

El cuerpo se construye socialmente a través del lenguaje y esto a su vez tiene una importancia fundamental a la hora de la Pedagogía. A veces se le concibe únicamente como algo material pero no es lo opuesto al alma, sino que es al mismo tiempo agente socializador, posibilidad y tiene un carácter multidimensional. La Educación ha seriado y sincronizado los cuerpos, ignorado su subjetivación y los ha convertido en objetos pasivos. La Educación Somática coincide con los postulados de la fenomenología, especialmente los de Merleau-Ponty (1984) en contraposición a la visión mecanicista de Descartes que ha influido de forma determinante en la filosofía moderna. Esta visión de lo corporal cambia según la cultura y los diferentes contextos históricos, conviviendo las visiones monistas y las dualistas, las positivas con las negativas. La unidad cuerpo-mente también tiene diferentes puntos de vista a lo largo de la historia y las culturas. Tal vez el profesorado de la Educación Somática (y el musical también) debe dirigirse hacia un posicionamiento en el que pueda verse a sí mismo como miembros de una "cultura epistémica" y no como facciones en competencia, formando parte de una cultura de capacitación e investigación, que comprende individuos y comunidades unidos por un interés compartido en ciertos aspectos de la corporeidad y las potencialidades de la práctica corporeizada. La propia práctica puede estar formada por pequeños proyectos de investigación aunque sean a nivel individual, tal como hemos recogido en las entrevistas realizadas. Esta investigación personal sobre y en la práctica permite distinguir de forma más clara entre las tendencias hacia lo atlético y las que señalan hacia lo somático (Planella, 2006; Spatz, 2015).

Los procesos de Educación Somática son práctica y descubrimiento, ya que no constituyen algo sólido o cristalizado sino procesos desarrollados en el tiempo. En ellos no se emiten juicios de valor, y a través de la autoconciencia se nos pone en contacto con el desarrollo de nuestro potencial a todos los niveles, al mismo tiempo que se potencia una acción más sensible y económica. Otra característica identitaria de la Educación Somática es evitar plantear una normativa para todos los cuerpos de forma homogeneizada, pero que sin embargo confluye en la vida corporeizada, algo imposible de eludir, ya que “el proceso somático no es únicamente un viaje de concienciación y autoaceptación, sino que el proceso somático también puede llevar a la empatía cultural y el equilibrio social” (Eddy, 2015, p. 289). Las principales coincidencias entre los diferentes métodos de Educación Somática son sus propuestas no mecanicistas, la no linealidad, el redescubrimiento de las posibilidades del movimiento, la mejora de la autoimagen y del funcionamiento en general. Sin embargo difieren en puntos de sus bases teóricas, procedimientos, puntos de partida para el trabajo corporal, la relación con la autopercepción y el rol del profesor. Por ello es necesario la continuación de la cartografía epistemológica del campo somático que se desarrolla en la actualidad, con el fin de comparar las diferencias más importantes entre las prácticas en su “amplitud y profundidad, enfoque y énfasis, pedagogía y fisicidad diferentes. Un mapa epistemológico de este tipo podría proporcionar un contrapeso muy necesario para el dominio

de los modelos comerciales, en particular, el paradigma de ‘salud y estado físico’” (Spatz, 2015, p.82).

En la mayoría de las personas adultas, el sistema sensoriomotor está desarrollado de forma escasa y esta realidad puede ser un factor de dificultades y enfermedades. Los patrones de movimiento son fruto del aprendizaje de un individuo y pueden ser reemplazados y enriquecidos por nuevas experiencias de aprendizaje, en las que la toma de conciencia transforma completamente la vivencia de la experiencia y posibilita el descubrimiento de nuevas opciones y posibilidades personales. Lamentablemente la esperanza de la inclusión de la Educación Somática en la Educación Física general no se ha llevado a término, tal como han manifestado algunos de sus precursores. En este sentido, la Educación Somática puede ser vista como un espacio de lujo en el que se permite relajarse con seguridad y aprender frente a una vida cotidiana donde es necesaria una suerte de vigilancia continua (Eddy, 2015). Los principios que Anat Baniel (2009) formuló para su metodología pueden ser útiles para cualquier trabajo somático. En ellos se incluye la consciencia del movimiento, la apertura constante al aprendizaje, la sutileza en su realización, la variación de las experiencias, la lentitud en los procesos como forma privilegiada del aprendizaje, el entusiasmo por las pequeñas diferencias, la flexibilidad en los objetivos, la escucha de la imaginación y los sueños y la toma de conciencia: “saber y saber lo que sabes” (p. 274).

En el caso de los músicos, un funcionamiento económico acorde a las leyes naturales del movimiento es la garantía para una vida profesional larga y plena, e incluye reconocer el funcionamiento holístico del cuerpo, conectado con el mundo e interactuando con la gravedad de forma efectiva. En realidad el conocimiento somático precede a cualquier otra forma simbólica, y puede potenciar cualquier práctica corporal de forma eficiente, contribuyendo a reducir las problemáticas físicas que conlleva la práctica intensiva. Al mismo tiempo empodera a la persona que la práctica y favorece la conectividad en todas sus dimensiones vitales.

Los problemas médicos que acompañan a los músicos suelen ser multidimensionales tanto en causas como en efectos, y, aunque pueden estar provocados por razones físicas, el estrés psicológico puede agravarlas. Así tenemos una prueba más de la íntima unión de ambos aspectos. Las investigaciones pertinentes han señalado que la relación profesor-alumno y las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser determinantes para la forma de actuar del futuro músico profesional. De esta forma sabemos que las técnicas instrumentales más económicas son las más efectivas a la hora de prevenir lesiones, amén del tránsito por un repertorio adecuado a las características individuales y la adaptación a las necesidades específicas del aprendiz. En general, no es conveniente generalizar los enfoques con los músicos y sus problemas, dada la cantidad de variables que intervienen en ellos. Los estudios con muestras amplias de población sobre los efectos de la Educación Somática plantean numerosas dificultades, por lo que son muy pocos los que se llevan a cabo y en general con críticas importantes hacia su realización. No obstante esta situación, los enfoques de la Medicina tradicional pueden complementarse adecuadamente con prácticas alternativas con el fin de obtener una mayor efectividad, tal como señala la propia práctica real de la Medicina. La ansiedad escénica, tan común entre los artistas performativos, constituye un desafío destacado en este apartado. La inclusión de la Educación Somática en los planes formativos es una opción adecuada para favorecer la prevención de las dificultades que conlleva y denota un reconocimiento de esta necesidad, tal como se recomienda desde diferentes perspectivas. Es importante recordar que el desarrollo de la autoconciencia tiene un comienzo anterior al nacimiento, lo que pone en evidencia su importancia con respecto al aprendizaje en general en el desarrollo de una persona.

Las propuestas educativas en las que se enfatiza lo que se siente y cómo se siente no ocupan un lugar prioritario en nuestra sociedad, sino que, más bien, en ella se priman el hacer y el estar continuamente en actividad. Tal vez el énfasis reciente en el '*mindfulness*' constituye una excepción, pero la predominancia de las actividades que utilizan la tecnología y todas las actividades que implica no colaboran en este sentido. Es necesario destacar que muchos trabajos sedentarios plantean problemas semejantes al de los músicos, en especial aquellos realizados con ordenador. También es digno de señalar la disminución del tiempo libre de las personas en la sociedad actual, que junto con la presión profesional de los músicos puede contribuir a la disminución de su sensibilidad, con el correspondiente riesgo que esto conlleva.

Esta autoconciencia que aparece en una parte tan temprana del desarrollo incluye la unión cuerpo-mente a través del movimiento que impactó tan fuertemente en educadores como John Dewey (2014). Para él, dar repuestas mecánicas no es ser educado, y menos aún en la Educación Artística, ya que esta debe nacer de la propia individualidad y en ella confluyen factores físicos, emocionales, intelectuales y prácticos, es decir la totalidad de la persona.

La Educación Somática también influyó en la formulación de lo que es una experiencia, concepto clave en la obra de Dewey (1949), quien pone el acento en la unidad, la totalidad y el equilibrio de ella, tal como ocurre en una experiencia de Educación Somática, que únicamente es posible vivir si uno está inmerso en ella. Es un intercambio activo y alerta con la realidad, que transcurre en el tiempo y cambia en él. Posteriormente se integra y delimita en la corriente de las demás experiencias, de forma individualizada y autosuficiente. Una verdadera experiencia educadora posibilita desarrollos ulteriores. Es completa en sí misma, se integra en una cadena de experiencias pero está claramente diferenciada, es singular y original. Posee una cualidad emocional inherente, que aúna los diferentes elementos intervinientes y al mismo tiempo le imprime movimiento. La reflexión posterior establece un diálogo con la experiencia y puede actuar como factor modificador. Para Dewey (1949) el Arte es una intensificación de estas cualidades.

A veces se considera que los intérpretes no son verdaderos creadores al mismo nivel que los que escriben aquello que interpretan, pero la realidad desmiente este punto de vista, ya que deben ser muy creativos a la hora de buscar soluciones para las realizaciones a las que se enfrentan, que de ninguna manera las acepta de forma expeditiva y mecánica. Sufren una gran exposición de su yo más íntimo, y al trabajar sobre el sonido deben buscar que refleje esta realidad, lo que implica un trabajo de gran profundidad sobre ellos mismos. La realización en sí misma implica una aprehensión de las relaciones de la obra y una administración de los recursos disponibles, que no puede darse de ninguna forma mecánica.

Las experiencias pueden ser modificadas con la indagación, tal como sucede con otros objetos con historia y significado. De esta forma nos pueden proporcionar información y conocimiento, volviéndose instrumentales, aunque toda experiencia tiene un valor por sí misma terminal y exclusivo. Los objetos tienen una cualidad que coincide con el carácter del objeto y les proporciona su unidad. Lo ausente amplía su significado y valor, es decir aquello que es imaginado. Dewey (1949) lo formula respecto a la experiencia artística básicamente. Pero es perfectamente aplicable a la Educación Somática.

Entre las principales coincidencias entre los enfoques pedagógicos pianísticos basados en la Educación Somática podemos encontrar la valoración de la experiencia corporal y su individualidad, del funcionamiento integral de la persona, del circuito que se establece entre el instrumento y la persona, el resultado sonoro como revelador de la acción, la neutralización de las interferencias corporales en la ejecución. Promueven un toque que surge naturalmente de todas estas interacciones, la concienciación progresiva del uso corporal en la ejecución

basada en un conocimiento anatómico-corporal verdadero y una Pedagogía no imitativa del movimiento. Analizan funcionalmente la mano, el rol del pulgar en su estructuración, la importancia del movimiento económico, la reducción del esfuerzo innecesario y la integración de la acción musical en todas sus dimensiones. Parten de una observación muy ajustada de los fenómenos que suceden en un proceso de enseñanza-aprendizaje instrumental.

5.2 PERFIL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SOMÁTICA

Con respecto a la indagación sobre los procesos formativos del profesorado de Educación Somática, tal vez el primer aspecto reseñable de este estudio es la gran diversidad de trayectorias del profesorado que imparte asignaturas relacionadas con este tipo de Educación. De las 15 personas entrevistadas (profesorado de conservatorio, *expertise* y experto) cinco no tienen estudios musicales específicos. Las diez restantes sí, con trayectorias dispares en lo que respecta a la actividad profesional musical y diferentes relaciones con la enseñanza académica. Sin embargo, no es la formación musical en sí misma la que les permite hacerse cargo de las asignaturas de carácter somático, ya que todas estas personas poseen más estudios que los propiamente musicales. Por lo tanto, es deducible que la formación reglada que se ofrece al futuro profesorado de música no es suficiente para hacerse cargo de este tipo de enseñanza. Cuatro de ellos poseen una segunda carrera universitaria (Fisioterapia, Psicología, Farmacia y Medicina), íntimamente relacionada con alguna de las perspectivas trabajadas en la Educación Somática (aspectos físicos y mentales). En otros casos se completa, de forma más que lógica, con formación humanística (Historia, Filosofía y Pedagogía).

Es significativa también la presencia de profesorado con formación escénica, tanto del campo de la Danza como del Teatro. Se percibe en estas áreas una tradición con mayor arraigo de trabajo corporal holístico. En el caso de la Danza resulta simplemente una cuestión de supervivencia, ya que de otro modo no sería posible la simple realización de la misma. Para un actor, el trabajo corporal es la puesta a punto del instrumento que se es y con el que se va a realizar la labor. Sin embargo, para los músicos es relativamente reciente la premisa de que, a igual modo que se afina el instrumento que uno va a tocar, se debe ‘afinar’ y preparar el propio cuerpo, que es el primer instrumento que somos (Lyonn Liebermann, 1991; Rosset i Llobet y Odam, 2010). Por lo tanto, encontramos lógico y natural que profesionales provenientes del mundo de las Artes Escénicas resulten docentes idóneos para impartir estas clases a músicos, con quienes, por otra parte, comparten la experiencia del escenario.

Varios de los entrevistados refieren un primer contacto con la Educación Somática debido a dificultades personales en los estudios instrumentales. Si tenemos en cuenta los años cronológicos de formación, no nos puede extrañar esta realidad, ya que en las décadas que se señalan como formativas -años 80 y 90 del siglo pasado- no era posible encontrar de forma generalizada profesionales especializados en Medicina del Arte. Tampoco era habitual la conciencia de la necesidad de un trabajo corporal en los músicos, recomendándose más bien no realizarlo, y fue justamente durante esos años cuando se fueron desarrollando las bases de este campo (Thayer et al., 1998). A menudo el descubrimiento de las técnicas de Educación Somática posibilita un desarrollo profesional y personal insospechado con anterioridad, que revierte directamente en la ejecución. La elección de una técnica parece estar marcada por circunstancias casuales, ya que muchas veces se accede a una en concreto por recomendaciones de un conocido o por el hecho de compartir información con alguien cercano, además de la disponibilidad geográfica de un profesional titulado.

Otro factor que contribuye a valorar la Educación Somática como una fuente de posibilidades nuevas es que, en los casos en que la motivación para buscarla se origina en dificultades o problemas musculoesqueléticos, la ayuda recibida de la Medicina tradicional fue escasa o insuficiente para abordar la problemática suscitada. Las disciplinas que educan somáticamente son consideradas fuera del grupo de terapias de rigor científico. No obstante, a pesar de no estar reconocidas en los sistemas públicos de salud, en los últimos veinte años se ha ido definiendo un nuevo contexto para la relación entre la ciencia académica y ellas. En buena parte, los avances más recientes de las Neurociencias han sido responsables de este cambio, ya que han producido descubrimientos que explican qué sucede en el trabajo de la educación somática (Doidge, 2015). Sin embargo, como hemos dicho con anterioridad, los estudios con muestras amplias de individuos son casi nulos. En cambio abundan los relatos individuales de transformación y mejora de personas en situaciones de gran dificultad.

Los entrevistados reconocen que las experiencias de Educación Somática posibilitaron una aproximación novedosa, y, en algunos casos, inédita a la práctica instrumental, colaborando en el abandono de enfoques compulsivos y posibilitando el establecimiento de rutinas donde predominaron las directrices y el estudio consciente. Este hecho contrasta, en algunos casos, con las consignas recibidas de la Enseñanza Instrumental tradicional que priman el esfuerzo y la insistencia sobre el grado de presencia en la acción que se realiza. Esta fractura entre compulsión y conciencia suele marcar un antes y un después en el desarrollo personal, tanto para la vida musical como para la vida en general del individuo.

Por sus características propias, la formación en Educación Somática se realiza en etapas sucesivas. Creemos que sería extremadamente raro encontrar alguna persona que hubiera intentado abordarla abarcando al mismo tiempo varios enfoques. Por regla general se tiene un primer contacto con ella por necesidad o curiosidad, siendo la técnica elegida la que se conoce de algún modo o se encuentra disponible con posibilidades de asistir a clase.

No todo el profesorado entrevistado ha recorrido otras técnicas con una cierta profundidad, y, en general, no se dan razones de peso para la elección entre unas u otras salvo en un par de casos, en los que sí se hace evidente una elección personal fundamentada. Es importante señalar que las motivaciones para experimentar la Educación Somática surgen habitualmente de dos circunstancias diferenciadas: la búsqueda de una mayor plenitud personal o la superación de dificultades, normalmente físicas pero también en íntima relación con la psicología personal. De las tres metodologías que hemos elegido como fundamentación de nuestro trabajo solo encontramos profesores titulados en Técnica Alexander en los conservatorios superiores, es decir de la disciplina que tiene mayor tradición entre los músicos. Cercana a esta se encuentra el Yoga, donde también encontramos una profesora titulada. Si bien no consideramos esta disciplina como fundamento de la investigación que llevamos a cabo porque desconocíamos en el momento de plantearla la existencia de textos relacionando el piano y el yoga, además de tener un origen relacionado a prácticas religiosas, en la actualidad la mayor parte de la población que la practica en Occidente lo hace absolutamente desligada de ese contexto. Muchos músicos que no practican técnicas de Educación Somática, en sentido estricto, sí tienen experiencia con el Yoga. Junto a esta disciplina originaria de la India también se han experimentado otras de origen oriental, como el Taichí, el Tao In y el Kinomichi. En todas ellas se trabaja la calidad del movimiento unida a la de la atención, siendo este un nexo en común con la Educación Somática.

Si bien el experto y los *expertise* que han participado en nuestro estudio están titulados en Técnica Alexander (2), Método Feldenkrais (1) y Eutonía (1), también señalan conocimientos de Pilates, Yoga, técnicas corporales orientales diversas, Rolfing, técnicas de relajación y otras técnicas de Educación Somática. En el caso del profesorado entrevistado de los

conservatorios superiores dos son titulados en Técnica Alexander y nos encontramos con recorridos semejantes al del experto y los *expertise*, aunque con ligeras variantes. Solo una de las entrevistadas perteneciente a este grupo conoce las tres técnicas que fundamentan nuestro trabajo, además de haber practicado Body-Mind Centering, tal vez la mejor considerada y más difundida de las propuestas de Educación Somática surgidas con posterioridad a la consolidación de la Eutonía y el Método Feldenkrais. . Otros dos reconocen haber elegido comparando, en un caso entre Técnica Alexander y Eutonía, optando por la primera. La razón que se da es que la persona entrevistada considera a la Técnica Alexander más pensada para la acción. En el segundo caso de opción se eligió entre Técnica Alexander y Método Feldenkrais, también optando por la primera sin especificar motivos. Solo uno de los entrevistados entre el experto y los *expertise* reconoce haber experimentado las tres técnicas de Educación Somática descritas en la primera parte de nuestro trabajo.

La profundización en las problemáticas de los músicos por parte del profesorado específico se lleva a cabo muchas veces una vez que se ha entrado en contacto con ellos, y, por lo tanto, no es una exigencia previa para ocuparse de este tipo de docencia. Esta problemática específica de los músicos presenta una gran variedad de experiencias, según el instrumento o grupo instrumental del que se trate. Es necesario recordar que la formación que requiere el profesorado de Educación Somática no puede obtenerse en instituciones oficiales y tiene un alto coste económico para la persona interesada, en el caso de que trate de alguna de las técnicas estudiadas en la primera parte. Con posterioridad pueden desarrollarse algunas especializaciones, pero solo conocemos una específicamente dedicada a los músicos y es la del Método de Anat Baniel (2009), pero ninguno de los entrevistados la ha recibido.

Históricamente algunos de los creadores de estas metodologías de aprendizaje han desacreditado la labor de sus colegas, aunque en otros casos también han manifestado su aprecio por ellas (Bloch, 2004; Feldenkrais, 2014 Johnson, 2005). Este hecho debe ser tenido en cuenta al considerar la opinión sobre las diversas técnicas de Educación Somática entre sus practicantes. La formación de los profesores de Educación Somática es muy amplia en la mayoría de los casos, con diferentes recorridos que incluyen técnicas variadas y en ninguna entrevista hemos encontrado una posición cerrada al conocimiento de otras diferentes a las practicadas por cada educador. Aunque así lo manifiestan en las entrevistas también evidencian claramente sus preferencias. Mediante las entrevistas es difícil determinar el grado de profundización en otras técnicas de los entrevistados, aunque se percibe distintos recorridos y muy diversos grados de profundización.

Existen dos razones principales para acercarse a la Educación Somática, según manifiestan los entrevistados. En primer lugar, tenemos la búsqueda de un mayor desarrollo personal, una mayor plenitud que abra horizontes de experiencias nuevas. La segunda está relacionada con la superación de alguna dificultad o molestia musculoesquelética, muchas veces no grave pero sí molesta y persistente que no remite con los recursos de la Medicina tradicional. En estos casos en concreto se constata la dificultad de encontrar profesionales de la salud sensibles a las problemáticas específicas de los músicos, tal como se recoge en los trabajos sobre Medicina del Arte (Brandfonbrener y Lederman, 2002; Dommerholt et al., 1998; Dommerholt, 2000).

La búsqueda de nuevos horizontes de expresión también son estimulados en ocasiones por contactos más o menos casuales con experiencias de las Artes Escénicas, donde el trabajo propio de la disciplina teatral que pone el acento en el cuerpo como instrumento y su preparación se revela particularmente útil para la ejecución musical. Estas experiencias invitan a una profundización en el trabajo corporal que puede llevar a la Educación Somática, especialmente cuando en la Enseñanza Instrumental institucional anterior a las dos últimas

décadas rara vez tenía en cuenta el cuerpo de una forma global. No obstante es importante recordar los aportes específicos de la Educación Somática para el trabajo de los actores como son las propuestas de Connington (2014), Free y Ramsay (2004), Madden (2014), Madden y Juhl (2017) y Worsley (2016).

La formación de muchos de los profesores de Educación Somática como tal ha tenido lugar fuera de España, lo que resulta muy significativo. Se nombran lugares como París, Londres, Viena, Berlín o Friburgo como lugares de formación del profesorado de estas disciplinas. En la actualidad esta formación puede recibirse dentro de la geografía española. Tal vez la única excepción sea la *expertise 4* cuya formación en Eutonía se realizó íntegramente en España. También es digno de señalar la presencia de técnicas que no han tenido un recorrido de tanta difusión, por el lugar en el que han nacido como el Sistema Aberastury, desarrollado íntegramente en Argentina desde finales de los '50 hasta la muerte de su creadora en 1985. También la corriente de Expresión Corporal creada por Patricia Stokoe en el mismo país durante el mismo período es digna de destacar, ya que favorece la autoconciencia y fue fuertemente influida por el Método Feldenkrais y la Eutonía, ya que recibió clases de la propia Gerda Alexander y el propio Moshe Feldenkrais.

5.3 LA EDUCACIÓN SOMÁTICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MÚSICA

Las razones por las que se oferta una asignatura de Educación Somática en detrimento de otras son múltiples y variadas, y responden tanto a causas históricas como legislativas y de disponibilidad de profesorado.

En el año 2001 se implementaron los estudios superiores regidos por la LOGSE (1990). En menos de diez años se volvió a realizar un nuevo ordenamiento de los estudios con el fin de adaptarlos al Espacio Europeo de Educación Superior (Decreto 1614/2009 del 26 de octubre del 2009 y Decreto 631/2010 del 14 de mayo del 2010). Estas reelaboraciones del contexto legislativo exigen al profesorado un trabajo significativo en tiempo y dedicación para la reorganización de los programas de las asignaturas que imparte. En el plan de 1942 solo existían dos asignaturas que implicaban el trabajo corporal y conocimientos anatómicos pero no las cursaban la totalidad de los futuros profesores de música. En el plan de 1966 la organización de los estudios no dedicaba ningún espacio a la Educación Somática o corporal de los docentes instrumentales. Sin embargo, es durante este período cuando se introduce en la educación musical experiencias formativas en el método Cos-Art, Técnica Alexander, Eutonía o Yoga para músicos gracias a la iniciativa particular de los claustros docentes correspondientes.

Con la LOGSE (1990) la Educación Musical reglada se integra en un modelo curricular y es tomada en cuenta en relación a la Educación General. Ya desde el Grado Elemental se tiene como objetivo una buena organización del estudio, rica en recursos y que permita una autonomía progresiva. A lo largo del Grado Medio (actualmente Grado Profesional) se busca el 'dominio' (tal vez un término no muy adecuado) del cuerpo y la mente, al tiempo que se busca formar una imagen lo más ajustada de uno mismo, de las propias posibilidades y del propio rendimiento. Estos objetivos son en sí mismos contenidos de la Educación Somática y ocurre algo similar con algunos de los objetivos específicos de las enseñanzas de piano, que incluyen la adopción de una postura que favorezca la efectividad de los miembros superiores en la ejecución, la percepción de la relación relajación-esfuerzo muscular, utilización consciente del peso del brazo, coordinación manual. Se busca la independencia, la velocidad, la resistencia y la capacidad de variación dinámica digital, el aprendizaje de movimientos como caídas, lanzamientos, desplazamientos laterales, movimientos circulares y de rotación y

su combinación de las articulaciones de la muñeca, el codo y el hombro. Significativamente se persigue el desarrollo de la consciencia de que estos son los elementos básicos de una técnica instrumental eficaz. Además del aprendizaje de los criterios de digitación, se pone el acento en la adquisición de buenos hábitos de estudio, el desarrollo de una concentración adecuada, la autocrítica (que implica una autoimagen ajustada) y el trabajo disciplinado.

La enseñanza de piano en el Grado Profesional de la LOGSE (1990) amplía esta búsqueda de una autonomía progresiva en la solución de los problemas musicales y técnicos y persigue el conocimiento profundo de los principios y la aplicación de la digitación, una “utilización progresivamente mayor del peso del brazo como principal fuente de fuerza y de control de la sonoridad” (Boe nº 206, 27 de agosto de 1992, p.29799), la organización sonora de la interpretación musical y su manejo a través de los recursos del instrumento (pedales, escritura, estilos, organización del fraseo, cantabile pianístico), entrenamiento de la memoria, conocimiento de diferentes interpretaciones grabadas y desarrollo de la capacidad de analizar la interpretación.

Los objetivos de la Enseñanza Instrumental que formuló la LOE (2006) no difieren demasiado de la ley anterior (LOGSE, 1990). En ella sí se tiene en cuenta un poco más la función del alumnado en grupo y se busca valorar ‘cuerpo y mente’ para ser más efectivo en la ejecución y centrarse en la propia escucha. Permite cierta libertad a la hora de organizar la ubicación de diferentes asignaturas y la elaboración de itinerarios específicos al final de los estudios durante los últimos dos cursos. Con respecto al piano también busca el desarrollo de la autonomía en base a contenidos similares planteados en la ley anterior, poniendo el acento en el uso del peso y la combinatoria de los diferentes ataques y movimientos. En los criterios de evaluación se recoge el equilibrio entre esfuerzo y relajación en coordinación con la respiración y el crecimiento en autonomía para resolver los problemas que se van presentando. Como hemos visto, las propuestas de enseñanza del piano elaboradas desde la Educación Somática desechan la concepción de la técnica pianística como una serie de movimientos a encadenar.

Si bien la LOE (2006) equiparó la titulación de los y las egresadas de los conservatorios superiores a los de grado, una sentencia judicial del 2013 quitó este reconocimiento y a partir del 2015 se es titulado superior de Música, equivalente a los de grado a todos los efectos, pero sin ser uno de ellos (Real Decreto 21/2015).

En los contenidos para el Grado Superior (Real Decreto 631/2010) se recoge la adopción de metodologías adecuadas para la superación de las dificultades que pueden presentar los estudios instrumentales del nivel con respecto al estudio individual y a la práctica grupal. También se recoge qué es lo que implica enseñar una especialidad instrumental en diferentes niveles, sus necesidades y recursos, y aprender a desarrollar la autoformación durante el resto de la vida profesional. Con el instrumento se busca desarrollar la capacidad de expresarse con competencia técnica a nivel corporal, acústica en cuanto a los recursos del mismo y estilística en adecuación a los diferentes repertorios. Se incluye el conocimiento de hábitos corporales correctos y de las técnicas de relajación, en especial relación con el estudio. También la forma más adecuada de organizar las sesiones de trabajo individual y grupal. Nos llama la atención la insistencia en la organización del estudio y el desarrollo profesional a lo largo de la vida, aspectos donde la educación somática aporta recursos importantes.

Según los datos recogidos, en la mayoría de los casos solo se oferta una asignatura de Educación Somática en cada centro. Existen excepciones, encontrando la máxima posibilidad en tres (Técnica Alexander, Yogaterapia y Técnicas Corporales y Presencia Escénica). Sin embargo, en la mayoría de los casos no existe la opción de elegir entre ellas. En el momento de la realización de las entrevistas (año 2015) el profesor con más antigüedad impartiendo

estas asignaturas llevaba trece años y el que menos tres. En algunos casos han sido los propios docentes los que han propiciado que se impartan las asignaturas, mediante la insistencia personal al respecto. Si bien el currículum las incluye en la mayoría de los casos de forma obligatoria, cuando hay más de una opción a menudo se debe a que el centro aprovecha las oportunidades que proporciona el currículum de asignaturas optativas. También se incluye en el catálogo de asignaturas opcionales cuando el currículum del centro no lo hace dentro del grupo de asignaturas obligatorias. Aunque nos consta la presencia de Educación Somática en instituciones de prestigio internacional de la década de los '50 del siglo pasado, encontramos que es recién en la década de los '80 cuando se integran en el currículum obligatorio (Kleinman y Buckoke, 2013). Con anterioridad, el estudiante interesado en ellas debía conocerlas por su propia iniciativa y medios. Su inclusión en el currículum en España ocurre recién con la implementación de los estudios superiores de música ordenados por la LOGSE (1990).

La experiencia personal es la base fundamental sobre la que se asienta este tipo de enseñanzas. No es posible ser un profesor de una cierta calidad sin un proceso de autoconocimiento que debe extenderse durante un período de tiempo de una duración significativa. Si bien en nuestro trabajo incluimos las asignaturas de orientación fisioterapéutica, la Fisioterapia no es, en sí misma, lo que podríamos considerar una Educación Somática en su máxima acotación. Si excluimos a los titulados en alguna de sus variantes, nos encontramos que en los conservatorios superiores españoles solo imparten clases profesores de Técnica Alexander y Yoga, dentro de las disciplinas que se consideran, en un sentido más estricto, Educación Somática, aunque para algunos el Yoga no lo sea (Brodie y Lobel, 2012). Algo semejante ocurre con las asignaturas derivadas de las prácticas de la Danza y el Teatro, aunque siempre existe la posibilidad de adoptar un enfoque 'somático' en su realización que comparta las mismas cualidades de atención al movimiento y la coordinación.

Es importante tener en cuenta que en nuestro trabajo hemos incluido todas las asignaturas relacionadas con el trabajo corporal que se imparten en los conservatorios superiores de España. Sin embargo no todas las asignaturas tienen una orientación que coincide con la de la Educación Somática. Tenemos asignaturas de Técnica Alexander como única disciplina estudiada en la primera parte de este trabajo a la que se dedica un espacio curricular. Junto a ella Yogaterapia, aunque esta disciplina no pertenezca al grupo de Educación Somática originado en Occidente. El resto alterna elementos de la Medicina del Arte, Fisioterapia y algunos de los aspectos trabajados por las diferentes técnicas de la Educación Somática. Algunas de las asignaturas incluyen la palabra 'control' en su denominación. Si bien la práctica de la Educación Somática puede mejorar la adaptación de la persona a las diferentes situaciones vitales, la búsqueda del control por sí mismo no se encuentra entre sus objetivos. En cambio sí ponen el acento en una acción adecuada, efectiva y económica con respecto a lo que se debe o desea realizar. Por último, existe un grupo de asignaturas directamente relacionadas con el movimiento en general en su denominación, lo que permite una gran libertad en la toma de decisiones sobre qué incluir o no en ellas a la hora de su realización.

Si bien han existido, históricamente hablando, asignaturas relacionadas con la Danza en los planes de estudio artísticos, estas no estaban generalizadas para el estudiantado, siendo el único tipo de enseñanza relacionada con el trabajo corporal hasta el advenimiento de la LOGSE (1990) en las regulaciones sobre Enseñanzas Artísticas. Podemos encontrar asignaturas de este tipo en la Enseñanza Superior de Música solamente a partir del año 2002. Es significativo y digno de señalar el grado de implicación y trabajo del propio profesorado en muchos casos para que se pudieran hacer estas inclusiones. También es destacable que hay

docentes que, si bien no tienen una titulación específica de Educación Somática, han recorrido diferentes caminos de las ciencias de la salud y el movimiento, además de la música, y este hecho les convierte en personas idóneas para compartir sus experiencias con el alumnado. Estos recorridos vitales imprimen un carácter propio y dinámico a la asignatura que imparten, que va conformándose con aquello vivido por el profesorado que se rescata como valioso y significativo para uno mismo y para los demás.

Los tiempos que se dedican a estas asignaturas varían entre 1 y 4 ECTS, así como también varía el grado de obligatoriedad de la asignatura. Es destacable que el profesorado de Educación Somática señala de forma repetida la necesidad de una continuidad y el desarrollo durante un lapso prolongado de tiempo de las clases para que surtan un efecto significativo y el alumnado pueda darse cuenta de los cambios vivenciados. En algunos casos también se señala que se necesita algo más del tiempo normal que ocupa cualquier otra clase, por ejemplo dos horas seguidas para la Eutonía. En cambio una clase de Técnica Alexander individual va de media a una hora. Las clases de grupo habituales de Feldenkrais pueden durar de una hora a hora y media.

Las personas entrevistadas insisten en la necesidad de incluir en el Grado Elemental y en el Grado Profesional de los estudios musicales contenidos de conciencia corporal que ayuden a prevenir lesiones y promuevan un uso higiénico de hábitos corporales, que cultiven la conciencia de que el primer instrumento del que deben hacer uso es su propio cuerpo. Esta formación no tiene que ser necesariamente a través de una asignatura específica, sino que puede darse a través de las propias asignaturas instrumentales o de sesiones específicas. Sin embargo sabemos por experiencia propia que los alumnos que se inician no siempre están interesados en estos aspectos. Estas recomendaciones coinciden con las derivadas de la investigación de Turon (2000) y de Viaño (2009), además de las que se realizan desde la Medicina del Arte. Hemsy de Gainza (2003a) realiza propuestas dinámicas en este sentido desde el comienzo de los estudios instrumentales que no se encuentran en otros trabajos.

Los entrevistados también indican que el tiempo que se le dedica a los estudios corporales en la formación del profesorado no es suficiente, ya que en algunos casos se reduce únicamente a un cuatrimestre. Hasta ahora las administraciones educativas correspondientes no han obrado en consecuencia. Sin embargo, los diferentes claustros de profesores toman la iniciativa organizando actividades por voluntad propia para solventar esta necesidad que constatan en su práctica docente.

Tanto en las asignaturas obligatorias como en las optativas coexisten los cuatro tipos de orientación de las asignaturas: técnicas de Educación Somática propiamente dichas, asignaturas de orientación fisioterapéuticas y médicas, propuesta derivadas de las Artes escénicas y del movimiento y técnicas de control corporal y mental. Esta convivencia, en los centros donde existe más de una asignatura, posibilita que el alumnado pueda conocer y elegir aquellas estrategias de acción más adecuadas a sus necesidades e intereses personales. En algunas de las diferentes propuestas se aúnan de forma significativa aspectos de la Técnica Alexander, la Eutonía y el Método Feldenkrais con la Danza y las Artes Escénicas, lo que constituye un recorrido en el sentido integrador de los diferentes enfoques. Cuando sucede esto, es necesario que el alumnado pueda reconocer con claridad el origen de las propuestas trabajadas y sus fundamentos.

Cuando la asignatura es optativa el profesorado no puede saber con la suficiente antelación con qué tipo de alumnado contará. Además hemos de tener en cuenta que en ningún caso son asignaturas para un único tipo de instrumentista, sino que en todas ellas hay alumnado de diferentes especialidades, con excepción de los conservatorios superiores de Galicia. En algunos centros, al tratarse de asignaturas de carácter optativo, hasta la mitad del

alumnado que egresa carece de formación en Educación Somática o Técnicas Corporales. Y es importante señalar que a mayor exigencia instrumental mayor es la necesidad de formación en este sentido, ya que también es mayor la posibilidad de que surjan dificultades de algún tipo (Brandfonbrener y Lederman, 2002). Sería de sumo interés que las autoridades educativas tomaran cartas en el asunto, colaborando en la formación del profesorado y estableciendo estrategias adecuadas a este tipo de enseñanzas que respondan a esta problemática.

De la misma forma que las propuestas son diversas, también lo son las formas de llevarlas a cabo en su diferentes apartados y facetas. La organización de las asignaturas que incluyen aspectos de la Educación Somática o corporales es extremadamente variada a través del estado español, al igual que en otras áreas de la Educación que dependen de diferentes administraciones. Podemos clasificar cuatro grupos de asignaturas, es decir, cuatro concepciones diferentes: de Educación Somática, de Ergonomía y Técnica postural, corporeidad y movimiento y, por último, Técnicas de control mental, corporal y concentración.

Dentro de las que tienen un carácter obligatorio predominan las llamadas ‘técnicas’: corporales, de comunicación, de movimiento, de concentración y de autocontrol emocional y físico en combinación con otros aspectos relacionados con el movimiento. Estas propuestas de cursado obligatorio coexisten con planteamientos más abiertos que tal vez recojan mejor el espíritu del contenido trabajado como *Formación corporal y comunicación* y *Fundamentos de la práctica interpretativa*. Completa este panorama *Concienciación corporal y autocontrol*, siendo este último aspecto un tanto desajustado desde nuestro punto de vista; y *Ergonomía y prevención de lesiones* que si bien incluimos en nuestro estudio, depende de la forma en que se imparta su adecuación en mayor o menor grado a los postulados de la Educación Somática. La única propuesta metodológica estricta en este sentido que se obliga a cursar al alumnado es la *Técnica Alexander* en un único centro, aunque se imparte en otros pero siempre con carácter optativo. En ningún centro se imparte Eutonía o Método Feldenkrais de forma obligatoria u optativa. Si comparamos con otros centros del entorno europeo vemos en ellos una predominancia de la Técnica Alexander y el método Feldenkrais sobre las demás propuestas (Mesendieck, Técnicas corporales, Preparación mental y corporal del músico).

En el apartado de las asignaturas optativas las opciones también son amplias, repitiéndose el esquema de las asignaturas obligatorias aunque con algunas posibilidades más. En primer lugar tenemos el grupo de asignaturas que se agrupan bajo el epígrafe de ‘técnicas corporales’: Cuerpo y Consciencia, Expresión y técnica corporal, Cuerpo y Movimiento, Presencia Escénica. Otro grupo destacado es el de las asignaturas relacionadas con la ‘Ergonomía’: a solas, pianística, Técnica Postural, Técnica Corporal y Técnicas de Estudio. El resto de epígrafes los conforman asignaturas relacionadas con aspectos de la salud (Salud y enfermedad en el músico profesional, Control de la ansiedad escénica), con la Danza (Danzas históricas; Danzas y Música en el mundo; Música, Danza y creación escénica), técnicas específicas (Técnica Alexander, Yogaterapia para músicos, Pilates para músicos) y una de denominación más general llamada ‘Recursos del cuerpo humano en la práctica musical’, que en principio denota una concepción bastante mecanicista. Esta dualidad entre asignaturas obligatorias u optativas también la encontramos en otros centros formativos de destacada trayectoria en Europa. Tal vez esta ambigüedad a la hora de incluir contenidos somáticos en la formación del músico denota el grado de conciencia que elaboran los currículums sobre la exigencia corporal que demanda la actividad musical.

Es importante destacar que la Educación Somática no dispone de espacios propios curriculares en los Grados Elemental y Profesional, a no ser en aquellos centros en los que se

oferta por iniciativa de miembros del claustro como optativa en el último ciclo del Grado Profesional, tal como ocurre, por ejemplo, en los de la provincia de Pontevedra.

Predominan las asignaturas que no reciben el nombre de algunas de las técnicas estudiadas en la primera parte, optándose claramente por denominaciones más generales en la mayoría de los casos. Otra forma de analizar las asignaturas que se imparten es siguiendo la siguiente clasificación:

- 1) Asignaturas propias de la Educación Somática: *Técnica Alexander* y *Yogaterapia*. En ellas se busca que el alumnado tome contacto y consciencia del cuerpo vivido, de sus posibilidades y recursos funcionales óptimos, de acuerdo con su naturaleza más profunda, mejorando su uso para la interpretación a través del trabajo de la autoimagen y la autoconsciencia que integre los recursos psíquicos y físicos en un todo funcional. Los contenidos incluyen anatomía básica, origen de la disciplina, aspectos psicológicos de la interpretación, organización del estudio, sistemas visual, respiratorio y de equilibrio, respiración y la voz, patologías de los músicos, procedimientos propios de la disciplina y en algún caso comparación con otras metodologías de conciencia corporal.
- 2) Asignaturas relacionadas con la Ergonomía y la Técnica Postural. En estas asignaturas el acento se pone en los aspectos físicos y posturales de la ejecución instrumental, basándose en los aportes de la Fisioterapia en sus diferentes variantes, con el fin de conseguir una acción eficiente que gaste el mínimo de energía y evite lesiones funcionales. Los contenidos son variados entre sí, siendo los más presentes la relación cuerpo-instrumento, alineación musculoesquelética ideal del cuerpo, patologías de los músicos y su prevención y tratamiento, prácticas de conciencia corporal, técnicas de reeducación corporal y métodos de tonificación.
- 3) Asignaturas de Comunicación, Formación y Técnica Corporal. En este caso también se buscan el desarrollo de la consciencia corporal al mismo tiempo que ponen el acento en la gestualidad y la comunicación escénica del alumnado, con el fin de potenciar su capacidad expresiva. Se incide sobre la mutua relación entre cuerpo, emociones y actuación. Las programaciones de las asignaturas resultan muy semejantes entre sí, en mayor medida que los otros grupos, destacando el trabajo de la relación cuerpo-espacio, el desarrollo personal del intérprete, el trabajo sobre los aspectos psicológicos de la interpretación, el estudio del movimiento y la expresión corporal y, por último, el desarrollo de prácticas de conciencia corporal.
- 4) Asignaturas de Técnicas de control mental y concentración. Este grupo se centra sobre los aspectos mentales y emocionales del trabajo de los futuros intérpretes, en especial, en las formas de estudio y la preparación para la actuación, aunque también se incluyen pautas de higiene postural. Estas asignaturas son de carácter obligatorio en las comunidades autónomas en las que se imparten, y priorizan el estudio de los aspectos psicológicos de la persona y de la ansiedad escénica, diferentes facetas del funcionamiento corporal y el trabajo de diferentes técnicas de estudio y memorización musical.

Las programaciones de Técnica Alexander y Yogaterapia son semejantes con pequeñas variantes específicas en la forma de practicar la disciplina específica. Las programaciones de Ergonomía y Técnica Postural no coinciden de la misma forma, pero en general ponen el

acento en la reeducación postural, la relación con el instrumento, tonificación muscular y la prevención de lesiones. En cuanto a las asignaturas de Comunicación, Formación y Técnica Corporal podemos afirmar que resulta el grupo más homogéneo, incluyendo de forma relevante el trabajo sobre el espacio escénico y la expresión corporal. Tal vez la denominación de Técnicas de control mental y concentración resulta algo desfasado y escaso para la complejidad de la ejecución instrumental. Si bien los nombres de las asignaturas no delimitan todo lo que sucede en ellas si señalan un enfoque que constituye su punto de partida.

5.4 PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA

La metodología empleada en la mayoría de estas asignaturas es de carácter práctico, aun en aquellas con un marcado perfil teórico. El trabajo puede ser individual, por parejas o grupal, tanto en clase como de forma autónoma, buscándose la regularidad en la realización del mismo. En las programaciones se recomienda la asistencia puntual a cursos de disciplinas somáticas, el trabajo sobre una bibliografía referencial y se dedica un tiempo específico a la puesta en común de vivencias y propuestas, teniendo en cuenta las diferentes realidades y posibilidades del alumnado.

Dado que el profesorado que imparte estas asignaturas constata la falta de preparación física del alumnado que accede a la Enseñanzas Superior y de conocimientos suficientes para abordar el estudio intensivo del instrumento, la necesidad de este tipo de asignaturas se hace evidente. De esta forma se resalta la recomendación de su inclusión en las enseñanzas de Grado Profesional, para que no se produzcan estas situaciones. Además es reseñable el hecho de que las personas entrevistadas señalan que con unas prácticas mínimas suelen desaparecer los síntomas en los casos en los que hay molestias pero no lesiones de seriedad. Se considera que en una situación ideal, los diferentes centros contarían con profesorado de diferentes técnicas y estas podrían ser experimentadas por los alumnos según sus propios intereses y necesidades, ya que se observa que con propuestas muy simples de estas disciplinas el profesorado constata mejoras inmediatas en el estado corporal del alumnado. Por estas razones podemos preguntarnos con Spatz (2015)

¿Qué pasaría si aprovecháramos la Educación Física para el estudiantado tomara contacto con una amplia gama de técnicas corporeizadas, no solo deporte y ejercicio, sino también somáticas, danza, artes marciales y yoga? Con este mandato, la Educación Física estaría obligada a ofrecer un plan de estudios que amplio y profundo, que presente al estudiantado muchos tipos de técnicas basadas en el movimiento y al mismo tiempo le ayude a comprender lo que significa explorar un área más acotada con mayor profundidad. La pregunta relevante ya no sería cómo mantener a los niños saludables u obligarlos a hacer ejercicio, sino cómo proporcionar la mejor y más completa introducción a la técnica corporeizada de la cultura física, donde esta última se entiende como un campo de conocimiento en lugar de un medio para un fin conocido (pp. 106-107)

Algunos entrevistados consideran que, en una situación ideal, todo el profesorado de instrumento debería tener algún tipo de formación en Educación Somática e higiene postural. Pero es importante tener en cuenta que la generación anterior a la LOGSE (1990) no contaba con estas enseñanzas en su plan de estudios y que la única forma de acceder a ellas era por voluntad propia. Una parte significativa del profesorado que ejerce su labor docente en los conservatorios superiores se formó con anterioridad a la entrada en vigor de los planes de dicha ley. Es posible enseñar música con un enfoque somático: las propuestas de Taylor

(2002), Hemsy de Gainza y Kesselman (2003), Fraser (2011), Benedetti (2017) están realizadas en este sentido.

En las entrevistas se constatan dos tipos de necesidades: la primera, en el caso de los profesores no titulados en alguna de las disciplinas somáticas, compartir la docencia con profesorado externo que sí lo sea. Desde este planteamiento vemos cómo se organizan cursillos con especialistas según las posibilidades existentes. La segunda necesidad es la demanda de formación continua adecuada, dado que este campo de conocimiento es muy amplio y requiere que se le dedique un tiempo importante para su desarrollo y asimilación.

Sin embargo, es de destacar que se considera una combinación ideal de formación la formación anatómica y fisiológica básica, prevención de lesiones y conocimiento de diferentes técnicas de Educación Somática. En la realidad, los profesionales de la Educación Somática ya incluyen estos conocimientos en su formación y esto se refleja en las entrevistas. Existe un buen corpus de obras anatómicas escritas por ellos, y nos sirven como ejemplo los trabajos de Calais-Germain (1994; 1995; 2006; 2014), Conable (2012) y Dimon (2013; 2014; 2015; 2018). Con respecto al conocimiento de diferentes técnicas se propone que se incluya esta posibilidad en los propios planes de estudio. De esta forma se podría elegir aquellas prácticas más útiles, necesarias o adecuadas para cada uno y enriquecer la visión y el desarrollo de las diferentes propuestas entre ellas, analizando y vivenciando las semejanzas y diferencias.

La postura constituye un tema conflictivo por los diferentes puntos de vista desde los que puede ser abordado. Tenemos quien prefiere hablar de ‘gesto’, ya que involucra la globalidad del movimiento incluyendo la respiración. Se habla de la ‘afinación’ del cuerpo como camino de mejora de la ejecución musical. Por tanto, se subraya una idea dinámica de la postura, como hicieron los educadores somáticos, un conjunto de posiciones en situaciones siempre cambiantes a las que necesitamos adaptarnos. Es innegable que existen ‘posturas’ más eficaces que otras, ya que distribuyen el peso corporal de forma adecuada y eficiente, sin sobreesfuerzos innecesarios. Pero también se ha de tener en cuenta que a esas posiciones se llega de muy diversas maneras, a través de lenguajes y propuestas diferentes y no siempre la imitación externa conduce a resultados similares, ya que su efectividad depende de la organización y funcionamiento global de la persona que ejecuta la acción, aspecto que es reconocido por algunos de los intérpretes más valorados del panorama mundial. La Educación Somática potencia la sensibilidad y disponibilidad de los factores físicos y mentales de las personas, de forma especialmente efectiva para la actividad musical, lo que incide de forma determinante sobre los aspectos posturales.

Las clases de Educación Somática constituyen un buen canal de comunicación para los alumnos, donde pueden compartir los problemas físicos y emocionales que surgen del trabajo intensivo de la ejecución instrumental, y que no siempre son tratados en las clases con el profesor de instrumento. Tradicionalmente se tiende a pensar que cuando existen problemas o enfermedades provocadas por la ejecución instrumental es porque la ‘técnica’ que se utiliza no es buena. Esto ha llevado a un cierto secretismo, dado que puede verse afectado el prestigio profesional y no se suele recibir una ayuda adecuada, según reconocen los profesionales de la Medicina del Arte (Brandfonbrener y Lederman, 2002). Pero los problemas no siempre responden a esta etiología y sus causas incluyen, en general, múltiples factores. Si bien la relación con el profesor de instrumento puede ser muy personal, no excluye una conflictividad específica frente a la cual la clase de Educación Somática puede ser un alivio emocional muy efectivo tanto por parte de la acción del propio profesorado como de los condiscípulos.

Aun hoy en día existen algunas creencias perjudiciales con respecto a la ejecución instrumental que recoge el profesorado entrevistado, como la necesidad de un esfuerzo físico excesivo a la hora de estudiar durante grandes lapsos de tiempo. También se anima a veces a tocar obviando las molestias o el dolor, insistiendo a pesar de ello en lograr ciertos resultados. Para evitar estos comportamientos se señala la Enseñanza Instrumental inicial como el factor preventivo más importante y, en general, la práctica educativa que favorezca una autoimagen corporal adecuada a los recursos disponibles y, al mismo tiempo, fundamentada en la sensibilidad y la autoconciencia.

Las ideas que el profesorado y alumnado tienen sobre cómo deben realizar las tareas correspondientes determinan los procedimientos en la práctica diaria, tal como constatan las investigaciones correspondientes (Perrenoud, 2007). En las clases de Educación Somática se pone el acento en la mejora de los hábitos de trabajo y estudio, que por las consecuencias que pueden acarrear y la gran proporción de tiempo que ocupan tienen una importancia muy grande y resultan determinantes para la calidad final del trabajo performativo. Sin embargo, no es una tarea sencilla ni fácil, justamente porque los hábitos se encuentran profundamente enraizados en el repertorio de acciones del alumnado y están íntimamente relacionados con sus creencias, que pueden ser más o menos ajustadas.

Si bien existe una bibliografía para pianistas muy extensa sobre cómo estudiar, a través de la práctica totalidad de la historia de los instrumentos de tecla y que incluye los enfoques holísticos más recientes, el profesorado de prácticas corporales se encuentra con grandes carencias y desconocimientos respecto a este aspecto de la práctica musical por parte de los profesores de instrumento, inclusive verdadera falta de sentido común a la hora de plantear el accionar del alumnado. La alineación es un aspecto fundamental, que afecta a los músicos y a los que no lo son, y en cada técnica de Educación Somática se trabaja de una forma diferente pero nunca de forma imitativa o preceptiva. Los entrevistados reconocen que el conocimiento teórico y práctico de la propia anatomía contribuye a la mejora de la organización personal. Este conocimiento también se trabaja en las propias técnicas de Educación Somática de diferentes formas, e incluyen la exploración funcional y vivencial de la propia anatomía.

De acuerdo con las afirmaciones de los entrevistados, los principales problemas físicos y emocionales que refiere el alumnado en las clases en las que se trabaja con los aspectos corporales incluyen dolores variados, inflamaciones, miedo escénico, ansiedad, consumo de medicamentos y sustancias. También se observa con relativa frecuencia la pérdida de la curvatura natural en la columna en el caso de los pianistas. Esto se atribuye a la cantidad de tiempo que pasan sentados para estudiar. Otro problema frecuente es la excesiva pronación del tracto superior que compromete el funcionamiento del cuello. En algunos casos los problemas son serios aunque no se especifican cuáles. En general hay excesiva tensión y dolores de espalda, faltando la relación de la postura general con los pies. Algunos profesores con formación fisioterapéutica realizan test posturales y recomiendan estiramientos, constatando la falta de formación en este sentido. Estos estiramientos pueden contribuir a la mejora del estado general del cuerpo y su capacidad aeróbica. La flexibilidad que necesita un músico es la normal de cualquier persona y está desaconsejado el aumento del tono o el tamaño muscular, ya que puede interferir en la motricidad fina. Al mismo tiempo la musculatura tónica debe ser trabajada a baja intensidad. No siempre indicar cuál es la postura correcta constituye una ayuda para los músicos (Dommerholt, 2000).

Los profesores de Educación Somática no consideran que los pianistas sean los instrumentistas que presentan más problemas, ya que aquellos que ejecutan en posturas asimétricas parecen estar más comprometidos en este sentido. Se destaca la excesiva tensión y el acortamiento de cadenas musculares, especialmente las posteriores, adelantamiento del

cuello, tendinitis, falta de tono muscular en general y de la mano en particular, falta de conciencia corporal y de la relación de los diferentes segmentos corporales entre sí, falta de conocimiento del funcionamiento de los diferentes componentes corporales, hundimiento de vértebras y en general desconocimiento de las posibilidades del movimiento. En el caso de los pianistas, el uso de los pedales tiene un rol fundamental en el hundimiento de las lumbares.

En la entrevistas se resalta la importancia del trabajo sobre el eje corporal y de los puntos de apoyo y sostén cuando se está sentado, el desarrollo de su conciencia. En el trabajo con músicos hay que tener en cuenta la interacción de la musculatura tónica, que mantiene la postura y está continuamente en actividad, y la fásica, que permite la acción de los segmentos corporales extremos. Es necesario conocer y tener en cuenta cómo interactúan entre ellas en la acción instrumental. En general también hay que tener presente las compensaciones musculares y trabajarlas específicamente, ya que según Dommerholt (2000) en la Técnica Alexander no se suele incidir sobre ellas. Recomiendan los estiramientos como forma de calentamiento y también de enfriamiento, pero también se pone de manifiesto que no se considera que su realización sea la única manera de comenzar y finalizar la actividad musical, ya que se pueden optar por otras posibilidades.

Resulta significativo que en varias entrevistas se refiera las numerosas y significativas carencias de conocimientos supuestamente adquiridos con respecto al cuerpo humano que presenta el estudiantado y que muchas veces les impide comprender aquello que el profesorado les intenta transmitir, en especial con respecto a los aspectos anatómicos, fisiológicos y médicos en general. Al mismo tiempo se constata una falta de conexión con el cuerpo que es manifiesta tanto a nivel intelectual como sensorial. El alumnado desconoce las posibles patologías que, como músicos, podrían sufrir. La causa de este hecho estaría en la falta de formación al respecto recibida durante los estudios de grado profesional. Dada esta situación, podemos intuir que algunos de los objetivos del Grado Profesional no llegan a cumplirse tal como se formulan en el Decreto 1577/2006. Con una formación de mayor calidad el alumnado también podría aprender a distinguir la filiación de las diversas prácticas corporales, su orientación y la originalidad de las propuestas de trabajo que las conforman, especialmente en aquellas con un marcado carácter comercial (Spatz, 2015).

El profesorado entrevistado refiere que las experiencias que propone la Educación Somática en general resultan placenteras para el alumnado, le enriquece y le sirve para equilibrar sus energías de alguna manera, aumentando su flexibilidad y autoconocimiento. Los resultados son claramente observables durante el desarrollo del curso.

De forma generalizada se constata la falta de una preparación adecuada para la práctica intensiva del instrumento, o simplemente la carencia de estrategias de organización del estudio, además de no estar en buenas condiciones físicas en general. El movimiento es beneficioso para cualquier actividad física en general, y el estado general físico afecta la ejecución. Se valora como algo positivo la presencia de las técnicas de Educación Somática en las enseñanzas regladas, aunque en los currículos de las diferentes comunidades autónomas solo encontramos que se incluyen dos de ellas (Técnica Alexander y Yogaterapia). Con posterioridad a la realización de las entrevistas hemos tenido constatación que a instancia de un profesor de Grado Profesional, miembro del claustro del conservatorio correspondiente y titulado en Eutonía, se ha comenzado a impartir esta disciplina en un centro de ese nivel, pero este hecho tiene un carácter aislado. También en otro conservatorio profesional se ha incluido una asignatura sobre enfermedades de los músicos y su prevención. Esta opción existe gracias a la posibilidad de establecer materias optativas y es así que se oferta alguna relacionada con el trabajo y el conocimiento corporal. Esto constituye un paso en el sentido

correcto, ya que los especialistas y las investigaciones correspondientes señalan la importancia de las etapas iniciales en la prevención de las dificultades.

Los entrevistados reconocen que para que haya resultados a largo plazo es necesario un trabajo más o menos constante durante un cierto lapso de tiempo, que puede resultar difícil compaginar con el trabajo de un músico. Además, a veces se necesitan soluciones con urgencia y no se tiene la paciencia necesaria para un trabajo de este tipo. La formación en técnicas de Educación Somática tiene un alto coste, tanto para el profesorado como para el alumnado, en el caso de que deba hacerla por cuenta propia. A modo de ejemplo una entrevistada nos recuerda que hay que tener presente que para que un proceso de Técnica Alexander se considere más o menos completo se necesitan alrededor de 100 clases individuales. No obstante también se manifiesta que es preferible una experiencia mínima en Educación Somática a ninguna. En Eutonía y el Método Feldenkrais aun una sola clase puede hacer una gran diferencia, tal como relatan Hanna (1993) y Wilson (2002). Brennan (2013) recoge el relato de un médico que había sufrido un grave accidente con consecuencias muy dolorosas para su espalda, y que después de una sola clase de Técnica Alexander consiguió un alivio que durante años a través de diferentes terapias no había podido obtener.

De las tres técnicas de Educación Somática estudiadas en la primera parte de este trabajo la única que fue creada para ser trabajada de forma individual fue la Técnica Alexander. La Eutonía y el Método Feldenkrais tienen planteamientos pedagógicos tanto individuales como grupales. Actualmente los propios profesores de Técnica Alexander han elaborado estrategias de aprendizaje grupal adecuados a la organización de los centros en los que desarrollan su labor docente. El hecho de que las enseñanzas de Educación Somática se desarrollen en grupo enriquece de forma generosa el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente a través de la observación mutua y el intercambio entre participantes. Esta habilidad es de fundamental importancia a la hora de impartir una especialidad instrumental, ya que el profesor de instrumento debe ser capaz de tomar decisiones pedagógicas a partir de lo que observa. Theodor Leschetizky (1830-1915), uno de los más grandes pedagogos del piano en la historia, parece haber estado dotado de una sensibilidad especial hacia el sonido y las sensaciones físicas de su producción (Mach y Gordon, 1995). Las intervenciones que realicen los futuros docentes podrán ser más o menos sutiles según su preparación profesional, de ahí la importancia de tener experiencias significativas y enriquecedoras en este sentido. Sin embargo, a la hora de intentar cambiar hábitos o profundizar en el proceso personal se hace evidente la necesidad de un trabajo individual o de un grupo pequeño, posibilidad de la que no todos los centros disponen. En los que sí se hace un trabajo individual, progresivamente se introduce el instrumento y se trabaja esta relación, especialmente en las clases de Técnica Alexander. De igual modo también resulta beneficioso la práctica de diferentes cualidades de la atención y la exploración de las dificultades psicológicas, aunque a veces se dejen para las clases instrumentales problemas muy específicos de la técnica. El trabajo con el instrumento en las clases de Educación Somática no se realiza de forma generalizada, sino que depende de la organización grupal y del interés del profesor.

En las clases de Educación Somática es necesario que exista un clima de confianza por varias razones. La primera de ellas es que se trabaja con la sensibilidad del alumnado y pueden darse situaciones delicadas que requieren mucho tacto por parte del docente, ya que afectan a aspectos esenciales de la persona, teniendo en cuenta que para despertar lo sutil se debe ser sutil a todos los niveles (Zone, 1992). Sin un clima de confianza es muy difícil que el alumnado se exprese con libertad y sinceridad respecto a sus vivencias, lo que comprometería el desarrollo de las clases. Esta confianza profunda dada la cualidad de los procesos que

recorre la educación artística en general, y en particular la Educación Somática, es reconocida por especialistas como Wright (2009).

El conocimiento de los textos fundamentales de la Educación Somática plantea ciertas dificultades para su inclusión en las asignaturas, tanto por el idioma en algunos casos, como por la forma de redacción. En algunos casos se introducen pequeños fragmentos, que deben ser analizados y comentados por el alumnado para su puesta en común. Sin embargo, no parece que las personas que cursan estas asignaturas puedan acabar su tránsito por ellas con una visión global de conjunto de las posibilidades bibliográficas que tienen a su alcance. Tal vez resulte importante que este apartado quede lo suficientemente aclarado en las asignaturas impartidas, para que el alumnado que quiera seguir desarrollando las vivencias de la educación somática pueda así saber por dónde continuar y ampliar su formación. No siempre resulta evidente la fiabilidad de las fuentes bibliográficas y en ocasiones se pueden confundir con propuestas que carecen de la profundidad y seriedad necesarias. Si la formación de una persona debe continuar durante toda su vida, es necesario dotar al alumnado con orientaciones significativas para posibles desarrollos ulteriores.

Actualmente los textos fundamentales de las técnicas de Educación Somática están traducidos al español. Entre ellos incluimos los F.M. Alexander (1995; 2009; 2011; 2017), G. Alexander (1998) y M. Feldenkrais (1985; 1995; 2005b; 2014). En cambio, a excepción de las que fueron publicadas en español (Hemsey de Gáinza y Kesselman, 2003), las obras dedicadas a los músicos y en particular a los pianistas desde estas perspectivas no lo están (Fraser, 2010; 2011; 2012; 2018; Taylor, 2002). Hay que señalar que hoy en día ya existe bibliografía en español con esta orientación para los músicos en general, donde destaca la obra de Rafael García Martínez (2011b; 2013; 2015; 2017; 2018). Algunas obras fundamentales para comprender y situar a la Educación Somática en su contexto tampoco están traducidas (Johnson, 1995; 1997). Si bien el dominio del inglés del alumnado ha mejorado, los estudiantes aún tienen dificultades para leerlo con facilidad, según relatan los entrevistados. Nos referimos a esta lengua porque en ella se encuentran publicadas las obras más representativas de esta área de conocimiento, aunque esta bibliografía podría completarse con obras en otras lenguas.

Con respecto a los trabajos relacionados con la Anatomía y la Fisiología, creemos que proponer como textos básicos los mismos que se utilizan en las asignaturas de Ciencias de la Salud puede resultar un tanto excesivo, dado los tiempos que se manejan. Además existen materiales adaptados mucho más indicados y elaborados con el conocimiento de las disciplinas de Educación Somática (Calais-Germain 1994; 1995; 1998; 2006; Calais-Germain y Germain 2014; Conable, 2012; Dimon 2013; 2014; 2018).

Una de las principales dificultades que se pone de manifiesto en las clases que incluyen algún tipo de Educación Somática es la ansiedad o miedo escénico. A veces la causa principal de este fenómeno es la falta de preparación para la *performance* o la preparación deficiente, siendo la causa más común el estudio desorganizado y la falta de atención. El miedo escénico se manifiesta claramente como un fenómeno corporal y por lo tanto el trabajo desde la propia percepción del cuerpo que se es constituye uno de los medios más efectivos para su encauzamiento (Kenny, 2011; McGrath et al., 2017). La elaboración del miedo escénico exige capacidad de introspección, que es algo que la Educación Somática ayuda a desarrollar. También se debe aprender a gestionarlo, trabajando sobre aspectos cognitivos y emocionales con el fin de poder darle una orientación favorable para la realización musical. El espacio dedicado a la Educación Somática resulta naturalmente adecuado para este trabajo, dados los procesos que se abordan en él.

Con los datos obtenidos es posible afirmar que en la evaluación de este tipo de asignaturas en general se tiene en cuenta la participación y el compromiso personal con las propuestas. No obstante también se incluyen trabajos prácticos, lecturas, organización de clases y pruebas escritas cuyos porcentajes no son homogéneos entre los diferentes centros, aun dentro de una misma comunidad.

La evaluación en los procesos de Educación Somática plantea dificultades específicas tanto en la formación del profesorado como en el aprendizaje del alumnado. Una dificultad muy circunscripta a estas enseñanzas es la medición de lo aprendido, que suele realizarse a través de las propias conductas del alumnado, más que en los logros en sí, en sus actitudes y en la producción de relatos sobre lo vivido en las clases y lo comentado sobre las lecturas sugeridas. También se propicia significativamente la autoevaluación, privilegiándose así la observación y toma de conciencia de sí mismo. Tal como refieren las personas entrevistadas, este tipo de evaluación cumple una función de diagnóstico al mismo tiempo que favorece la motivación, la participación y el diálogo entre y con el alumnado. Los entrevistados refieren que las principales herramientas utilizadas para evaluar son la asistencia a clase y la elaboración de diarios, reseñas y rutinas.

En la organización de las clases resulta determinante el tipo de formación recibida por el profesorado, su experiencia personal y aquellos aspectos que la disciplina que practican pone de relieve, además de las propias necesidades del alumnado con el que trabajan. Al mismo tiempo, la mayoría del profesorado reconoce la amplia libertad de la que goza para elaborar sus propuestas, que son adaptadas año tras año según las realidades que se van presentando en las clases. Aún en los pocos centros en los que trabaja más de un docente de estas especialidades, si bien existen consensos básicos en cuanto a los contenidos a trabajar, cada docente los desarrolla de acuerdo a sus criterios personales.

Este tipo de trabajo resulta muy motivador para el alumnado, según relata el profesorado, constatándose un alto compromiso con el desarrollo de las clases, especialmente cuando ha habido dificultades o problemas musculoesqueléticos. En el alumnado que no ha pasado por este tipo de problemáticas se suele producir una atracción debido al bienestar que logran a través de los trabajos realizados, aunque tal vez de una forma más dilatada en el tiempo. También es digno de destacar las posibilidades de ampliación de recursos técnicos al tener una mayor conciencia corporal y del manejo de sus modos de funcionamiento. Aun así, no se considera una terapia sino un proceso educativo, tal como se expresa Hanna (1993) con respecto a la Educación Somática. Todas estas razones pueden llevar a que exista una gran demanda por parte del alumnado para la elección de estas asignaturas. A veces esta necesidad puede obligar a crear listas de espera y se hace evidente el deseo de una mayor continuidad durante la carrera de este tipo de enseñanzas. Los resultados son observables en diferentes aspectos vitales del alumnado, tanto en su estado físico general como en la organización del estudio y de sus vidas en general. Por todo ello, las clases de Educación Somática también cumplen una función preventiva en la salud del alumnado, a pesar de la carga que suponen los hábitos adquiridos a lo largo del tiempo, según reconocen ellos mismos. Dada esta intensidad de experiencias, no es extraño que se establezcan relaciones profesor-alumno que suelen prolongarse en el tiempo más allá de las clases institucionales. Como fruto de estas vivencias se llegan a realizar propuestas personales para la organización del estudio y el abordaje de las dificultades técnicas que se comparten en las clases y facilitan la evaluación. El alumnado que no es receptivo a las propuestas realizadas suele reflejar la actitud del profesorado de instrumento que le tutoriza, que en ocasiones desvaloriza el trabajo fuera del instrumento y no es capaz de notar diferencias en los procesos llevados a cabo, aunque sí las advierten luego de un lapso de tiempo considerable, en algunos casos.

Las asignaturas de Educación Somática no plantean dificultades excesivas para el alumnado y tienen un carácter agradable y placentero que, sin embargo, requieren de un compromiso personal de participación y de una búsqueda de cierta profundidad. Este trabajo se realiza con disciplina y constancia, y, de forma característica, respeta los diferentes tiempos personales de aprendizaje de las diferentes personas que integran las clases. A veces se despiertan intereses personales que desembocan en la elaboración de trabajos de fin de grado sobre algún aspecto corporal o de la Educación Somática. La repercusión de las enseñanzas de Educación Somática en el resto del profesorado es muy positiva, e inclusive llegan a enviar alumnado a las clases en caso de ser necesario o requerir algún tipo de ayuda especial y específica, aunque muchas veces no alcancen a comprender las características del trabajo que se realiza. El trabajo que lleva a cabo el profesorado de Educación Somática es altamente valorado por los equipos directivos. Inclusive, en el caso de las asignaturas optativas, llegan a elaborarse listas de espera debido a la alta demanda por parte del alumnado. Las clases suelen enriquecerse con los aportes de profesores invitados, que dominan diferentes técnicas de enseñanza específica y complementan el trabajo regular que se realiza habitualmente. Estos especialistas pueden ser tanto de otras técnicas de Educación Somática como de campos de la Medicina u otras prácticas escénicas.

La labor que se realiza en las asignaturas relacionadas con la Educación Somática pone el acento en los procesos personales, es decir, en el trabajo que se realiza sobre uno mismo ante todo. Aunque se imparten contenidos generales, estos se asocian a las problemáticas que surgen de las clases y a menudo se exige una continuidad práctica personal fuera del aula, de la que también se toma registro. Se diferencia el trabajo presencial del no presencial, que es un requisito indispensable. Otros aspectos a destacar del trabajo son la reflexión personal, el trabajo sobre bibliografía, metodología propia de la disciplina, exploración de otras metodologías y adaptación a las posibilidades del alumnado, que como hemos dicho más arriba forman parte de la evaluación.

Con respecto a la metodología a adoptar para el desarrollo de las clases, podemos afirmar que adopta múltiples formas debido a diversos factores. La distribución del tiempo de clase es muy variada y se encuentra muy influenciada por la formación del profesorado que la imparte. A partir de una evaluación inicial se detectan las necesidades del alumnado y se elaboran estrategias de enseñanza. Aunque en algún caso se priorizan aspectos mentales, la mayoría de las veces no se procede de esta manera sino que se siguen los planteamientos de la técnica que se conoce con mayor profundidad. Los aspectos más teóricos no se descuidan, si bien se trata de asignaturas con un carácter más bien práctico. Tampoco se deja de lado la relación con el propio instrumento y la observación de los integrantes del grupo de clase, lo que permite tomar conciencia de aspectos a los que normalmente no se les dedica una especial atención. La organización de la clase puede variar según la dinámica grupal con la que se encuentre el profesorado y así lo manifiestan, aunque a veces se mantiene unas secciones más o menos fijas dedicadas a distintos tipos de trabajo. En otros casos se proponen rutinas con el fin de observar y definir al máximo las necesidades del alumnado y este participa en su refinamiento. Las clases se imparten en grupos que van de los 6 a los 14 alumnos. En algún centro se contemplan clases individuales o en pequeños grupos de 2 o 3 personas con el fin de profundizar en ciertos trabajos. En ningún caso las especialidades instrumentales determinan la asistencia o no a las clases de Educación Somática. Esto es una oportunidad para ampliar la experiencia del alumnado pero también limita el trabajo de las propuestas específicas de la Educación Somática para algunos instrumentos.

El carácter experiencial de las propuestas a realizar en las clases es un aspecto intrínseco que puede extenderse a las prácticas instrumentales, generando nuevos procedimientos

metodológicos que innoven las rutinas. También se tienen en cuenta los fundamentos bibliográficos sobre los que se trabaja. En el caso de la Técnica Alexander se realizan las adaptaciones necesarias de las propuestas específicas de su metodología a las realidades grupales con las que el profesorado desarrolla su labor. En Eutonía los trabajos suelen comenzar a ras de suelo, mientras que en otras propuestas de pie. En el Método Feldenkrais no existe una forma única de inicio de las sesiones aunque se suele comenzar también a ras de suelo. Las propuestas más eclécticas tienen una mayor facilidad para adaptarse a las realidades del aula. En algunas de ellas los estiramientos ocupan un lugar central, en otras se centran en las cualidades de la atención. De la autoobservación se pasa a la observación de otros integrantes de la clase, lo que incluye diferentes instrumentos. Todas estas vertientes pueden confluir en la elaboración de propuestas innovadoras surgidas de las propias clases de Educación Somática.

Un último aspecto a tener en cuenta son las fuentes bibliográficas que se recomiendan en los programas. Si bien no existe unanimidad en lo que el profesorado refleja en ellas, lo que resulta lógico dado los diferentes enfoques que se les da a las diferentes asignaturas, sí es destacable la coincidencia en un buen número de obras. Entre las fuentes bibliográficas más recomendadas se encuentran los trabajos de Calais-Germain (1994; 1995), Gelb (1987) y Herrigel (1989). Destacamos en primer lugar, los trabajos de Calais-Germain (1994; 1995) que son un referente básico ya que aúnan la Anatomía y el movimiento. Si bien existen trabajos semejantes específicos para músicos (Conable, 2012; Dimon, 2013) estos no son referenciados. Dentro del campo de las disciplinas somáticas, los más citados son los trabajos de Gelb (1987), uno de los primeros trabajos sobre la Técnica Alexander publicados en español y de amplia difusión en el tiempo desde entonces, y el trabajo de Alexander (1995) que primero se tradujo al español. El relato ya clásico entre los músicos de Herrigel (1989) también es muy referenciado. De igual modo las obras de Alcántara (2013) y García Martínez (2011), basadas en las propuestas de la Técnica Alexander, son tenidas en cuenta en programas con esta orientación. Este listado se completa con la visión de Schinca (2011) sobre la expresión corporal y un trabajo sobre la Técnica Alexander del médico Wilfred Barlow (2002) escrito con la finalidad de difundirlo y elaborar unas posibles bases científicas para su reconocimiento. Llama la atención la poca repercusión de los trabajos de Sardà Rico (2003), Rosset Llobet y Fàbregas Molas (2005) y Rosset i Llovet y Odam (2010) en la mayoría de las programaciones, a pesar de estar especialmente dedicados a aspectos de la salud del músico.

Para acabar esta sección queremos citar a Spatz (2015), quien realiza una profunda reflexión sobre qué tipo de Educación Física es necesaria en nuestro tiempo, integrando los aspectos somáticos.

Una Educación Física significativa prepararía a los estudiantes para encontrarse con denominaciones comerciales nuevas del movimiento, formuladas recientemente, junto con prácticas que se denominan a sí mismas según tradiciones más establecidas, desde el Ballet hasta el Taichí y, por supuesto, el Yoga postural, con una comprensión del paisaje epistémico dentro del cual funcionan. En otras palabras, la Educación Física podría verse a sí misma como la fuente de recursos para navegar en un mundo del movimiento que es mucho más rico y variado que el imaginado por el Atletismo saludable. [...] La diferencia es que la Educación Física no suele entenderse como un campo de conocimiento. [...] Si ya sabemos ‘lo que un cuerpo puede hacer’, entonces el trabajo de los educadores físicos es simplemente disciplinar y poner en forma los cuerpos jóvenes, en lugar de introducirlos en un proceso de investigación

individualizada de por vida. Debemos reconocer colectivamente que la técnica corporeizada no es un subproducto de la teoría, sino un sitio y una metodología de investigación por derecho propio. Para renovar y reinventar la Educación Física, debemos colocar la Teoría Crítica y la Pedagogía junto a la técnica corporeizada, colocándolas juntas como campos contiguos en lugar de jerárquicos (p. 108)



6 CONCLUSIONES

Los enfoques sobre los procesos humanos, al igual que ante otros fenómenos, presentan dos tendencias básicas: la descomposición de sus elementos constitutivos con el fin de poder asimilarlos para una posterior integración y la consideración del conjunto de factores que los integran con propuestas que favorezcan el funcionamiento colectivo de los mismos (Laughlin, 2007). Estas dos formas de aprehender la realidad también se aplican a la Pedagogía pianística, conviviendo entre ellas en diferentes periodos históricos (Blasius, 2005; Laor, 2016).

La Educación Somática, desarrollada en el mundo occidental a principios del siglo XX, se contrapone a las visiones mecanicistas de las gimnasias repetitivas y modélicas que intentan corregir el cuerpo de acuerdo a patrones externos. Sus puntos de partida son la percepción sutil, la atención y la actitud creativa hacia el movimiento integrado, posibilitando de este modo la interrupción de los hábitos fijos y el surgimiento de nuevas posibilidades de organización corporal que mejoren el funcionamiento general de todo el organismo viviente que es una persona. Promueven un aprendizaje orgánico integrador de las experiencias vividas. Los artistas en general, y los músicos en particular, pronto descubrieron en este tipo de trabajo educativo la posibilidad de potenciar sus capacidades y, en algunos casos, la ayuda necesaria para recuperarse de lesiones relacionadas con la actividad profesional, tratadas con escaso éxito por la medicina tradicional, pero que a través de estas prácticas pudieron retomar su actividad profesional.

A través del tiempo, las propuestas de las diferentes orientaciones y formas de trabajo de la Educación Somática han ido tomando forma en las diferentes áreas de las actividades humanas. La Pedagogía Musical en general ha sido una de ellas y, en el caso de la pianística, contamos con propuestas que contemplan el desarrollo del aprendizaje cuidando las necesidades de la persona que lo realiza, sin imponer soluciones preestablecidas y respetando los tiempos y percepciones individuales, tal como corresponde a una Pedagogía que pueda calificarse de actual.

El desarrollo de las diferentes concepciones sobre las técnicas para los instrumentos de teclado ha transcurrido a lo largo de más de 500 años, de ahí la complejidad para los educadores actuales de seleccionar críticamente los aspectos más relevantes para su tarea y la forma de desarrollarla (Chiantore, 2001). En el último tercio del siglo XX surge un nuevo tipo de tratado que incluye numerosos aspectos prácticos de la organización de la labor docente, pero en el que se observan enfoques menos actualizados con respecto a las propuestas técnicas o demasiado parciales para la finalidad formativa del profesorado al que están destinadas (Agay, 2004; Baker-Jordan, 2004; Bastian, 1995; Jacobson, 2006; Lyke et al., 1996). Sin embargo, se insiste en la necesidad de la integración durante el proceso pedagógico, de tal manera que se dinamice y potencie el disfrute de todas las partes intervinientes (Harris, 2014a). Un enfoque actual se centra en los deseos y necesidades de la persona que protagoniza el proceso pedagógico, potencia un contacto con el instrumento directo y no utiliza elementos intermediarios que dificulten la experiencia de forma innecesaria, al mismo tiempo que cuida los aspectos auditivos y mentales según sea necesario. La técnica se incluye progresivamente aceptando las tentativas precarias y su imperfección temporal, evitando imponer un resultado final aparente. El modelo artístico gana predominancia ante otras propuestas, ya que en él la persona que aprende tiene diferentes

experiencias que nutren su mundo musical. El juego y la exploración tienen un espacio propio, al mismo tiempo que se asimilan las estructuras musicales básicas. De esta forma el alumno desarrolla su propia capacidad expresiva (Hemsey de Gainza, 2002a).

Una pedagogía acorde a las necesidades contemporáneas necesita desarrollarse sobre los fundamentos que proporcionan las Ciencias Humanas en sus formulaciones actuales, lo que implica un espíritu indagador e integrador por parte de los docentes. Los administradores de las políticas educativas deberían potenciar el contacto del profesorado con diferentes posibilidades en este sentido (Hemsey de Gainza, 2002a). El propio concepto de ‘técnica’ es en sí mismo desafiante. Si a ello unimos las diferentes concepciones del cuerpo, podemos comprender la dificultad de la tarea. Ha habido un relevo histórico de los aspectos corporales ligados a la interpretación, especialmente desde las propuestas más mecanicistas. La relajación no parece ser una respuesta final para los problemas de la ejecución pianística, dada la complejidad de las interacciones presentes en la ejecución musical y teniendo en cuenta que los problemas musicales están íntimamente relacionados con la resolución de los aspectos técnicos (Fraser, 2011).

Si bien el surgimiento del piano como instrumento de teclado predominante coincidió con una especie de apoteosis del ejercicio digital, esta convivió con propuestas más sensibles e inteligentes que propiciaban el aprovechamiento de la fisiología natural de la mano y los movimientos naturales de las extremidades superiores (Blasius, 2005; Eigeldinger, 1988).

El final del siglo XIX es un momento de inflexión tanto en los planteamientos corporales pianísticos como en la Educación Corporal en general gracias al surgimiento de las primeras formas de Educación Somática de Occidente. Surgen los primeros planteamientos de una Educación que tiene en cuenta la unidad cuerpo-mente y que enmarca la interacción de las personas con el medio en el que viven (Eddy, 2017). Algo similar ocurre con respecto a las ideas sobre técnica pianística (Chiantore, 2001; Gerig, 2007).

Si concebimos la Pedagogía desde presupuestos dogmáticos corremos el riesgo de perder la capacidad de adaptarnos a los desafíos que se nos planteen en la tarea pedagógica, que debe estar centrada en un repertorio significativo más que en la ejercitación al teclado por sí misma. La economía de movimientos recomendada por los más grandes pedagogos implica una funcionalidad libre de compromisos limitadores, lo que implica un trabajo importante sobre el propio cuerpo que se es. Si bien no existe una unidad de enfoque sobre cómo y cuáles deben ser los procedimientos que conduzcan a este tipo de eficacia, se hace evidente la necesidad de respetar los procesos de desarrollo implicados en cualquier adquisición nueva de habilidades. A menudo esto no ocurre en orientaciones que brindan intérpretes de prestigio reconocido. Una educación rica en experiencias permitirá elaborar a lo largo del tiempo criterios propios para la elección de un camino que posibilite un desarrollo personal adecuado. Este se extiende a lo largo de la vida y debe incluir el trabajo sobre la consciencia corporal y alguna de sus diferentes metodologías (Hemsey de Gainza, 2002a).

6.1 DIMENSIÓN 1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE IMPARTE LAS ASIGNATURAS DE CONCIENCIA CORPORAL O EDUCACIÓN SOMÁTICA EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA

Queremos conocer cuál es la trayectoria personal de los profesores, por qué este campo de conocimiento despertó su interés, cómo eligieron la técnica en la que son expertos, cómo la valoran en relación a las demás técnicas y por qué creen que es adecuada para impartir a los músicos y futuros profesores de piano.

La presencia de la Educación Somática en la formación del profesorado de música en general, y en la del profesorado de piano en particular, presenta realidades muy diversas, según los datos recogidos en las entrevistas realizadas. La mayoría de las personas que ejercen esta labor (10 de 15) han realizado estudios musicales, aunque con trayectorias muy diferentes en cuanto a la realización profesional y la enseñanza académica. En cuatro casos también poseen una titulación relacionada con diferentes campos de las Ciencias de la Salud y en otro tres con diversas áreas de las Humanidades. Encontramos tres casos con formación específica de Teatro y Danza, áreas donde el trabajo de los aspectos corporales y mentales tiene un recorrido más prolongado a lo largo del tiempo. Todos estos estudios se completan con la formación en Educación Somática en la mayoría de los casos. Algunos de los entrevistados son titulados en algunas de las pedagogías de la Educación Somática, otros tienen diferentes experiencias y recorridos personales, según sus posibilidades e intereses personales. En muchos casos esta es la formación que verdaderamente les permite impartir estas enseñanzas.

En varios casos el interés por este tipo de trabajo se disparó por las dificultades musculoesqueléticas que se planteaban en los estudios instrumentales, y que muchas veces la medicina no lograba mejorar. Aunque la necesidad de solucionarlos fue lo que les impulsó a conocer estas metodologías, la práctica de la Educación Somática les abrió un campo de posibilidades insospechadas que revirtió, en algunos casos, en la propia ejecución instrumental. Aunque algunos suelen ubicar a las disciplinas de la Educación Somática como parte de las ramas pseudocientíficas, es en los últimos 20 cuando se ha recogido la síntesis de numerosos conocimientos neurofisiológicos que explican lo que sucede en este trabajo, con aportes significativos de los estudios cerebrales, la regeneración neuronal y sus mapas (Doidge, 2008; 2015; Fogel, 2009). Sin embargo, carecemos de trabajos longitudinales en muestras amplias de la población (Kenny, 2011). Los procesos promovidos por la Educación Somática sirvieron para romper con comportamientos compulsivos y esforzados a la hora de tocar un instrumento, muchas veces establecidos por la propia enseñanza institucional, y para generar conductas más conscientes.

Otra razón que los entrevistados manifiestan para acercarse a este tipo de formación es la búsqueda de nuevos horizontes de desarrollo personal. En algún caso esto se dio a través de disciplinas escénicas como la preparación del actor y, en general, las metodologías del Arte Dramático. En la mayoría de los casos no se realizó ningún tipo de elección informada o ponderada, sino que simplemente se acercaron a las que conocían o a aquellas de las que encontraron algún profesional disponible geográficamente.

Las propias características de la Educación Somática plantean la asimilación de los procesos de forma paulatina, por lo que, en caso de suscitarse un interés particular en ella, el recorrido contrastante de diferentes metodologías suele darse de forma diacrónica y no se pone en evidencia un conocimiento de las diferentes variedades con una cierta profundidad, con alguna salvedad. Por otro lado, algunos de los entrevistados manifiestan un interés preferente por un enfoque ecléctico en los planteamientos de estas enseñanzas.

El trabajo personal del profesorado sobre sí mismo es fundamental para poder impartir este tipo de Educación. Sin él no se puede tener el conocimiento esencial sobre los procesos que se propugnan. El profesorado que no tiene formación específica en Educación Somática en sentido estricto posee formación de alguna rama de las Ciencias de la Salud o de las Artes Escénicas. Es importante diferenciar el trabajo sobre uno mismo del dominio de una técnica específica, ya que nosotros hemos incluido bajo el epígrafe de ‘Educación Somática’ todos los enfoques corporales que nos hemos encontrado en los centros, aunque en un sentido estricto no lo sean. El nexo de unión de todas ellas es el trabajo cuidadoso y sensible de la unidad cuerpo-mente como primer instrumento y la promoción de hábitos saludables que potencien un funcionamiento en plenitud de los intérpretes, para poder conseguir así un accionar adecuado y efectivo. Al mismo tiempo se promueve un proceso que potencia la plenitud del funcionamiento personal, básicamente a través de la conciencia corporal y el movimiento.

Es importante tener presente el alto coste económico de la formación profesional de los educadores somáticos, que ninguna institución pública presta ni subvenciona. Las menos difundidas entre nuestros entrevistados son la Eutonía y el Método Feldenkrais, las que más la Técnica Alexander y el Yoga. A ellas podemos añadir Rolfing, Body-Mind Centering, Sistema Aberastury, Expresión Corporal, diferentes disciplinas orientales, Pilates, técnicas de relajación y, en un caso el método Trager y el de Anat Baniel. En general, los recorridos formativos son de una gran amplitud, muchas veces llevados a cabo en diferentes países. De todos los entrevistados, solo uno ha recorrido la Técnica Alexander, la Eutonía y el Método Feldenkrais con una cierta profundidad. En dos casos se optó con conocimiento de causa, según manifiestan los entrevistados, por la Técnica Alexander frente a la Eutonía y el método Feldenkrais respectivamente, por considerarla más adecuada al trabajo musical.

El profesorado en ningún caso es contratado por su especialización en el trabajo corporal con músicos, sino que, en caso de no serlo, entra en contacto con esta problemática una vez se encuentra en su plaza docente, donde comprueba las diferentes necesidades de los diversos grupos instrumentales y sus respectivas formas de ejecución.

6.2 DIMENSIÓN 2. PROGRAMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA

Buscamos identificar las causas por las que se oferta la asignatura específica y no otra semejante, el recorrido histórico de la asignatura en la institución que se imparte, y la valoración que se realiza de la misma tanto por parte de la institución como del alumnado.

Los estudios superiores regidos por la LOGSE (1990) se comenzaron a impartir en el año 2001. Ya en el 2009 la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior planteó una nueva organización que se plasmó en el ordenamiento de los estudios superiores de la LOE (2006) un año más tarde. En el año 2015 se vuelve a modificar la denominación de las titulaciones. Estos cambios de las líneas generales, demasiado próximos en el tiempo, no deja de constituir un desafío para la labor docente y su organización.

En los planes anteriores a la LOGSE (1990) no existían materias que trabajasen los aspectos corporales de un modo generalizado para el alumnado. Sin embargo, en esta ley la organización de los contenidos de las Enseñanzas Instrumentales en los Grados Elemental y Medio dedica un lugar significativo a los aspectos corporales de la ejecución instrumental y a formar una imagen ajustada de sí mismo, a la consciencia de lo que se hace y la organización del estudio, que implica buenos hábitos. Sin embargo, estos contenidos carecen de espacio curricular propio fuera de la propia clase de instrumento. La LOE (2006) continuó en esta

línea, valorando los recursos del binomio ‘mente-cuerpo’ y teniendo en cuenta el funcionamiento corporal a la hora de evaluar, estableciendo la posibilidad de otorgar un espacio propio a la Educación Somática de forma optativa, lo que ocasionalmente se lleva a cabo. En los estudios superiores se tiene en cuenta los hábitos corporales correctos y las técnicas de ‘relajación’, tal vez una forma un tanto limitada de aludir a esta realidad.

El interés por la Educación Somática suele despertarse por profundas necesidades personales, y es esta toma de contacto la que motiva a largo plazo las propuestas de inclusión dentro de las posibilidades formativas de los centros. En la mayoría de ellos se oferta únicamente una asignatura relacionada con la Educación Somática, llegando a ser hasta tres, aunque en ningún caso las tres que hemos estudiado en la primer parte. De hecho en ningún centro superior se ofertan Eutonía y el Método Feldenkrais. En cambio la Técnica Alexander tiene una amplia presencia en diferentes comunidades autónomas. Cuando en el centro de estudios solo se oferta un tipo de Educación Somática no existe la posibilidad de que el alumnado elija cuál de ellas se ajusta mejor a sus posibilidades, sensibilidad e intereses.

Al momento de realizar las entrevistas (año 2015), el docente con más antigüedad en el puesto llevaba 13 años y el que menos 3. Algunas de las asignaturas entraron de forma optativa en el currículum gracias a las propuestas de los propios docentes y su esfuerzo personal para que ello sucediera. Sin embargo, en los planes de estudio se incluye mayoritariamente al menos una opción. Constatamos la inclusión de forma oficial de la Educación Somática en instituciones de otros países europeos semejantes a los conservatorios superiores españoles desde los años '80 del siglo XX. En España ocurrió dos décadas más tarde.

El carácter obligatorio o no de las asignaturas varía de una comunidad autónoma a otra, como también varía el tiempo lectivo, que va de 1 a 4 ECTS por cuatrimestre, así como también su presencia en los diferentes cuatrimestres. Es necesario tener presente el imperativo de continuidad en el tiempo para que el trabajo somático sea incorporado en la vida de la persona que lo realiza y, en general, la presencia en los planes de estudio y el tiempo que se le dedica se considera insuficiente. A pesar de las recomendaciones de los expertos, no se incluyen espacios propios para la Educación Somática en los niveles previos a la Educación Superior.

Agrupamos las asignaturas en cuatro grupos: técnicas de Educación Somática, de orientación fisioterapéutica y médica, Artes Escénicas y del movimiento y técnicas de control corporal y mental. En todos ellos algunas son optativas y otras obligatorias, lo que permite que haya alumnado que no reciba estas enseñanzas antes de graduarse. Como hemos dicho anteriormente, no siempre existe la posibilidad de elegir entre diferentes opciones, dependiendo de las posibilidades del centro. En las programaciones de algunas de las asignaturas puede entreverse un afán integrador de diferentes enfoques. A excepción de una comunidad autónoma, los planteamientos metodológicos están dirigidos a todos los instrumentistas y cantantes que cursan estudios, lo que imposibilita que el profesorado pueda orientarse hacia algún grupo instrumental específico.

Una de las carencias que se constatan es la falta de formación del propio profesorado de los conservatorios superiores, que en algunos casos se pone de manifiesto a la hora de valorar las propuestas y actividades de las asignaturas de Educación Somática.

Las clases de Educación Somática constituyen un soporte para las vivencias y dificultades de los procesos de profesionalización de los instrumentistas, que no siempre se canalizan con los tutores instrumentales. En ellas se constata la persistencia de creencias erróneas sobre la práctica instrumental, tales como el estudio con esfuerzo físico, el obviar las molestias o los dolores o la voluntad como factor determinante en la consecución de los

objetivos propuestos. La Educación Somática promueve comportamientos sensibles y respetuosos con las propias necesidades, prácticas de estudio fundamentadas en conocimientos que favorecen un buen uso de los recursos físicos y mentales de los que dispone el instrumentista. El profesorado de instrumento parece ignorar la bibliografía específica sobre la organización y formas de estudio que existen, lo que puede ayudar a establecer creencias falsas y prácticas que no favorecen la salud.

El alumnado recibe las experiencias que propone la Educación Somática como algo placentero, que enriquece sus vivencias y ayuda a equilibrar sus energías, aumentando su flexibilidad y autoconocimiento. Los cambios son fácilmente observables durante el desarrollo de los períodos lectivos. El trabajo resulta muy motivador para el alumnado que lo recibe, especialmente en los casos en que ha habido alguna dificultad personal, ya que en sí mismo no plantea grandes dificultades y es placentero. Los que no se encuentran en este grupo toman contacto con un bienestar de una cierta cualidad que les resulta atrayente, además de abrir nuevas posibilidades corporales que pueden traducirse en mejoras de la técnica instrumental. Sin embargo, exige un grado de compromiso personal, que se hace evidente en la disciplina y la constancia. En algunos centros, al ser asignaturas de carácter optativo existe una gran demanda por parte del alumnado, que sobrepasa en número las plazas disponibles. Se observan resultados positivos en el estado físico general, en la organización del estudio y en aspectos vitales en general, confirmando el carácter preventivo de la Educación Somática. Estas enseñanzas respetan los tiempos y desarrollos individuales. Cuando el alumnado tiene una actitud ambivalente hacia la Educación Somática suele reflejar la desvalorización respectiva por parte del profesorado de instrumento, aunque en general el cuerpo docente de los conservatorios superiores las recibe con entusiasmo y aprovechan los progresos evidenciados por el alumnado en su accionar pedagógico. El vínculo profesor-alumno que se establece en la Educación Somática suele prolongarse en el tiempo con posterioridad al tiempo lectivo en base a su profundidad.

A menudo se constata que el alumnado no está preparado para las exigencias de estudio en los conservatorios superiores, ni a nivel físico ni de estrategias de organización, por eso valora de forma positiva los espacios de Educación Somática. En algunos casos el profesorado de instrumento reconoce mejoras en la práctica de los alumnos que asisten a estas clases.

6.3 DIMENSIÓN 3. LA PRÁCTICA EN EL AULA

Queremos conocer qué manifiestan los docentes sobre las metodologías que utilizan en el desarrollo de las clases, las actividades que proponen en éstas, la evaluación de la asignatura y las necesidades, destrezas y carencias que manifiesta el alumnado.

Las propuestas didácticas para la Educación Somática presentan una gran variedad a lo largo de las diferentes administraciones educativas de España, y las podemos agrupar en cuatro apartados diferentes de acuerdo a su línea principal: *de Educación Somática*, *de Ergonomía y Técnica Postural*, *de Técnica corporal y movimiento* y, por último, *Técnicas de control mental, corporal y concentración*. Si consideramos las asignaturas obligatorias, la mayoría de ellas incluyen el término ‘técnica’ en su título: corporales, de comunicación, de movimiento, de concentración y de autocontrol psicofísico (emocional y físico). También se incluye mayoritariamente el movimiento. Estas opciones conviven con planteamientos semejantes agrupados bajo el título de *Formación corporal y comunicación* y *Fundamentos de la práctica interpretativa*. Los casos de *Concienciación corporal y autocontrol* y *Ergonomía y*

prevención de lesiones presentan una diferenciación mayor. La última adquiere un carácter más expositivo que práctico, mientras que la anterior depende de la forma de impartirse su aproximación a la Educación Somática. En sentido estricto, la única asignatura de Educación Somática que se imparte es la Técnica Alexander.

Dentro de las asignaturas opcionales encontramos planteamientos semejantes a las obligatorias, y algunas opciones más como las relacionadas con el mundo de la Danza. Esta situación de asignaturas obligatorias y opcionales es análoga a la de otros centros educativos europeos. En el primer grupo de asignaturas, las de *orientación somática propiamente dicha*, se incluyen aspectos corporales, psicológicos y específicos de las técnicas, presentando una gran similitud entre ellas. El grupo de las de *Ergonomía y técnica postural* presentan una similitud menos marcada pero jerarquizan la reeducación postural, la relación con el instrumento, la tonificación muscular y la prevención de lesiones, aspecto este que también se tiene en cuenta en el grupo anterior. Las asignaturas de *Comunicación, formación y técnica corporal* presentan una homogeneidad tal vez mayor, centrándose en el trabajo sobre el espacio escénico y la expresión corporal. El grupo que incluye las *Técnicas de control mental y concentración* resulta algo insuficiente y escaso para la complejidad de la ejecución instrumental al centrarse casi exclusivamente en aspectos psicológicos.

Las clases están formadas por grupos de 6 a 14 personas. En su origen y en su concepción tradicional, la metodología de la Técnica Alexander plantea un trabajo de forma individual, aunque en la actualidad los pedagogos de esta línea de trabajo han planteado dinámicas adaptadas al aprendizaje en grupo. Solamente en un centro existe la posibilidad de clase individual, y en pequeños grupos de 2 o 3 personas. No existe separación por especialidades instrumentales excepto en una comunidad autónoma. Esto es una oportunidad para ampliar la experiencia del alumnado pero también limita el trabajo de las propuestas específicas de la Educación Somática para algunos instrumentos. Es necesario tener presente que la Eutonía y el Método Feldenkrais admiten tanto la Pedagogía individual como la grupal. La práctica en grupo de los procesos pedagógicos de la Educación Somática enriquece enormemente su desarrollo y permite la observación y el intercambio, habilidades fundamentales para la Pedagogía. Es importante que el alumnado se sienta contenido y respetado para poder expresarse con confianza y libertad. En algunos centros se tiene en cuenta la relación entre lo trabajado en clase de Educación Somática con el trabajo sobre el instrumento.

La formación, la experiencia personal, los aspectos importantes para la disciplina que se practica y las necesidades del alumnado tienen un gran peso a la hora de plantear el desarrollo de las clases. Dentro de estos parámetros los docentes consideran que tienen libertad para su planteamiento, y aun en el consenso básico existen diferencias individuales entre los docentes de Educación Somática en los centros donde hay más de uno. Algunos trabajan con rutinas específicas más o menos fijas, mientras que en otros casos existe más flexibilidad. En algunos casos el alumnado es invitado a la elaboración de rutinas para compartir con sus compañeros y poder así también evaluar sus procesos.

A pesar de los contenidos teóricos que puedan presentar las programaciones, los entrevistados declaran el carácter eminentemente práctico y vivencial de las actividades llevadas a cabo en las clases. Estas pueden ser individuales, por parejas o grupales tanto en el aula como fuera de ella, buscando la incorporación de las rutinas y principios a la vida cotidiana del estudiantado. Se incluye la posibilidad de asistencia a cursillos específicos de diferentes metodologías somáticas, a veces organizado por el propio profesorado, y la lectura de bibliografía específica. También se dedica un espacio en las clases a compartir las vivencias, impresiones y necesidades expresadas por el alumnado. Los entrevistados

manifiestan la falta de preparación física del alumnado en general y de estrategias para el estudio intensivo de un instrumento.

Las clases favorecen el conocimiento de la propia anatomía de una forma experiencial, donde se puede vivenciar la interacción de los diferentes segmentos corporales entre sí. Los estiramientos se recomiendan con frecuencia, tanto como forma de calentamiento como de enfriamiento. Se propone el trabajo sobre el eje corporal y de los puntos de apoyo y sostén cuando se está sentado, el desarrollo de su conciencia. Las propuestas de las clases de Educación Somática también se trasladan a las prácticas instrumentales.

De acuerdo con los docentes entrevistados, el alumnado refiere dolores variados, inflamaciones, miedo escénico, ansiedad, consumo de medicamentos y sustancias como sus principales problemas relacionados con la práctica intensiva y la presión profesional. El profesorado observa con frecuencia la pérdida de la curvatura natural de la columna vertebral en el caso de los pianistas, debido a la cantidad de tiempo que pasan sentados para estudiar, excesiva pronación del tracto superior que compromete el funcionamiento del cuello, tensión y dolores de espalda, falta de relación entre los puntos de apoyo y la postura general. Los pianistas no son los instrumentistas que presentan una mayor cantidad de problemas físicos, aunque en su caso el uso de los pedales tiene un rol fundamental en el hundimiento de las lumbares. Entre los problemas que suelen presentar se encuentran la excesiva tensión y el acortamiento de cadenas musculares, especialmente las posteriores, adelantamiento del cuello, tendinitis, falta de tono muscular en general y de la mano en particular, falta de conciencia corporal y de la relación de los diferentes segmentos corporales entre sí, falta de conocimiento del funcionamiento de los diferentes componentes corporales, hundimiento de vértebras y en general desconocimiento de las posibilidades del movimiento. Se constata la falta de conocimientos anatómicos, fisiológicos y médicos en general, de conexión con el cuerpo que es manifiesta tanto a nivel intelectual como sensorial.

El miedo escénico constituye una de las principales preocupaciones del alumnado. El trabajo introspectivo sobre el propio cuerpo puede constituir un gran catalizador de procesos que permiten una vivencia más realista y satisfactoria del fenómeno de la actuación en público.

En una situación ideal los centros contarían con profesorado de diferentes técnicas de Educación Somática. El profesorado de Educación Somática manifiesta la necesidad de compartir docencia con profesorado especializado en las diferentes metodologías y de recibir formación continua en ellos. Las clases suelen contar con profesorado invitado que completa diversos aspectos de la enseñanza.

El profesor de Educación Somática ideal debería haber recibido formación en una doble vertiente: aspectos anatómicos, fisiológicos y Medicina del arte y metodologías propias de la Educación Somática. Sería positivo que el alumnado pueda conocer las propuestas de diferentes metodologías. La postura, por ejemplo, constituye un ítem donde los puntos de vista de los enfoques fisioterapéuticos y somáticos plantean diferencias conceptuales y, por lo tanto, metodológicas.

Sin embargo, aunque siempre es positivo contar con experiencias de Educación Somática, también se reconoce que para ciertas problemáticas se necesitan procesos que van más allá de lo planteado en los tiempos lectivos, amén de no ser estos siempre suficientes en sí mismos.

El trabajo de las clases se completa con lecturas significativas sobre Educación Somática, aunque no parece que el alumnado pueda salir con una imagen más o menos completa de sus características y líneas de trabajo más importantes. Las lecturas en inglés aún plantean dificultades al alumnado. No existe unanimidad en la bibliografía recomendada pero en ella destacan las obras de Alexander (1995), Calais-Germain (1994, 1995), Gelb (1987) y Herrigel

(1989). Los trabajos de Rosset Llobet y Fàbregas Molas (2005), Rosset i Llobet y Odam (2010) y Sardà Rico (2003) a pesar de estar escritos especialmente para músicos no se recogen con la frecuencia deseada.

La evaluación en la Educación Somática es una actividad de cierta dificultad, ya que no se miden resultados externos sino procesos. Es un punto de dificultad tanto en las clases de Educación Somática de los conservatorios superiores como en la formación del propio profesorado especializado. La asistencia a clase, las actitudes y el trabajo que se desarrolla en ellas, y también la elaboración de diarios, reseñas y rutinas constituyen elementos que facilitan la evaluación.

6.4 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVAS DE FUTURO

Lamentablemente en nuestro estudio no pudimos contar con los programas de todos los conservatorios superiores de música de España ni con todo el profesorado que imparte asignaturas relacionadas con la Educación Somática, ya que en el momento de la realización de las entrevistas solo obtuvimos 11 colaboraciones, aunque de 11 comunidades autónomas diferentes. Cabe señalar que en algunos centros hay más de un docente de Educación Somática, realizando su labor pedagógica desde diferentes orientaciones metodológicas. Contar con ellos hubiera enriquecido las perspectivas obtenidas.

Tampoco hemos entrevistado al profesorado de piano de los conservatorios superiores, lo que tal vez hubiera ayudado a formar una imagen más completa de la situación con respecto a este tipo de educación en el contexto artístico. Esta opción fue descartada a la hora de plantear el estudio, pero en este momento completaría significativamente los datos obtenidos, por lo que no podemos dejarla de lado para un futuro próximo. Los trabajos de García Martínez (2011a) y García Vicente de Vera (2015) se centran en la recepción de las propuestas de la Educación Somática en el alumnado.

La mayoría de las entrevistas no fueron de forma presencial, lo que de por sí constituye una forma de limitación, ya que la comunicación presencial puede enriquecerse con todos los aspectos no verbales de forma significativa. Sin embargo, es digno de señalar la gran variedad de tipos de respuestas en formato y longitud aun en las entrevistas a distancia.

Durante el desarrollo de nuestra investigación varios intervinientes han señalado la importancia e influencia de las enseñanzas de Grado Elemental y Medio. Por tanto, se pone en evidencia la necesidad de conocer las prácticas docentes que se realizan en ellas de forma documentada y, en los casos en que así sea, cómo se llevan a cabo las buenas prácticas.

Dada los diferentes aspectos que abarca nuestro estudio, se hace evidente la necesidad de profundizar varios de los aspectos que hemos transitado en él. Entre ellos destacamos un análisis más profundo de las propuestas pedagógicas para el piano surgidas desde los postulados de la educación somática, es decir, sobre los trabajos de Fraser (2006; 2009; 2010; 2011; 2012; 2018), Hemsy de Gainza y Kesselman (2003a) y Taylor (2002). En muchos de sus postulados existe un desafío a los puntos de vista tradicionales y, en cambio, otros entroncan con la tradición. De ahí la necesidad de un examen minucioso que se detenga en los detalles y su fundamentación, lo que en sí mismo constituiría en una investigación de largo alcance.

Algo semejante sucede con la integración de la Educación Somática en corrientes filosóficas actuales. Este es un campo que está en continua expansión actualmente, desde diferentes áreas y postulados. Los trabajos de D. H. Johnson (2018), M. Johnson (2007), Koch et al. (2012), Noë (2006; 2010; 2012; 2016), Robbins (2012; 2014), y Shusterman (2000;

2008; 2012), requieren un estudio dilatado y especializado que dialogue con los practicantes de la Educación Somática y la Educación Artística.

También existe un campo en desarrollo que es el de la performatividad desde la Educación Somática. No podemos olvidar las últimas propuestas que nacen justamente en relación a la Danza. Esta forma de actividad artística es uno de los más activos en aportes a la Educación Somática y entre los trabajos recientes podemos mencionar los de Eddy (2017), Fraleigh (2015; 2018), Ginot (2014), Madden y Juhl (2017), Reeve (2011; 2013) y Whatley, Garret Brown y Alexander (2015), algunos de los cuales hemos utilizado en nuestra investigación pero no de forma extensiva.

El análisis de la bibliografía específica de cada una de las propuestas de Educación Somática que hemos analizado en la primera parte puede ser objeto de estudios especializados. Aunque la de la Eutonía es algo menor que la de la Técnica Alexander y el Método Feldenkrais, cada una de ellas señala aquellos fundamentos fisiológicos más relevantes para su trabajo y es extraíble de ellas la evolución histórica de los conceptos que las han determinados. Hasta donde conocemos no existe un estudio comparativo en este sentido. Harer y Munden (2009) han realizado un útil trabajo sobre la bibliografía de la Técnica Alexander. Sería deseable algo semejante para la Eutonía y el Método Feldenkrais. Existe una evolución histórica de la construcción del concepto cuerpo-mente en Occidente en relación con la Educación Somática y su difusión (Dychtwald, 1977; Murphy, 1992) que también merece un análisis pormenorizado. Del mismo modo, el examen a fondo de los trabajos de Dimon (2005), Perrone (2010) y Shoshani (2006), basados en los principios de aprendizaje de la Técnica Alexander, la Eutonía y el Método Feldenkrais respectivamente, pueden iluminar diferentes áreas de sus respectivas metodologías de aprendizaje.

Si bien hemos recogido fuentes bibliográficas en español, inglés, francés, italiano y alemán también existen limitaciones en este sentido, ya que nuestra comprensión de este último es extremadamente limitada. Esto nos imposibilita acceder a la bibliografía específica sobre Elsa Gindler y Heinrich Jacoby (Klinkenberg, 2007; Ludwig, 2015) y algunos trabajos significativos sobre pedagogía musical (Figdor y Robke, 2008; Klöppel y Altenmüller, 2013), entre otros. La síntesis bibliográfica entre materiales en diferentes lenguas también merece investigarse de forma extensa y profunda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, F. (1991). *Escritos. Sistema Consciente para la Técnica del movimiento*. Buenos Aires: Catálogos Editora.
- Acuña, L.E. (1990). *Música y medicina*. Buenos Aires: Ediciones Héctor A. Machi.
- Adam, L. (1805). *Méthode du piano du Conservatoire*. Paris: Naderman.
- Agay, D. (Ed.) (2004). *The art of teaching piano*. Nueva York: Yorktown Music Press, Inc.
- Agra Pardiñas, M.J., Gillanders, C.J., y Mesías Lema, J.M. (2016). Didáctica da Expresión Musical, Plástica e Corporal. En M.Santos Rego (Ed.), *A investigación educativa en Galicia (2002-2014)* (pp. 457-497). Vigo: Ed. Galaxia.
- Alcantara, P. de (2011). *Integrated Practice. Coordination, Rhythm & Sound*. Nueva York: Oxford University Press.
- Alcantara, P. de (2013). *Indirect Procedures. A musician's guide to the Alexander Technique* (2ª ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- Alexander, F.M. (1995). *El uso de sí mismo*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Alexander, F.M. (2009). *La Constante Universal de la Vida*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Alexander, F.M. (2011). *Control Consciente y Constructivo del Individuo*. Buenos Aires: Pequeña Hoja Editor.
- Alexander, F.M. (2017). *La Herencia Suprema del Hombre. La Dirección y el Control Conscientes en Relación a la Evolución Humana en la Civilización*. Madrid: Letras de Autor.
- Alexander, G. (1985). *Eutony. The Holistic Discovery of the Total Person*. Nueva York: Ed. Felix Morrow.
- Alexander, G. (1998). *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Alexander, G. (2007). La eutonía, fundamento de la educación rítmica. En V. Hemsy de Gainza, *Conversaciones con Gerda Alexander creadora de la eutonía. Nueva edición ampliada con apostillas de Susana Kesselman* (pp. 230-235). Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Alon, R. (2012). *Guía Práctica del Método Feldenkrais. La Espontaneidad Consciente*. Málaga: Editorial Sirio.
- Altenmüller, E., Wiesendanger, M. y Kesselring, J. (2006). *Music, Motor Control And The Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Altenmüller, E., Lee, A., y Ioannou C. I. (2018). Musician's dystonia. En I. Winspur (Ed.), *The Musician's Hand. A Clinical Guide. Second Edition* (pp. 135-149). Londres: JP Medical.
- Alter, M.J. (1998). *Los Estiramientos. Bases Científicas y desarrollo de ejercicios*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Ambrosio, F. (2004). *Il Metodo Feldenkrais*. Milán: Xenia Edizioni.
- Anderson, B. (2004). *Estirándose. El Libro de Fitness Más Famoso de Todos los Tiempos* (5ª ed.). Barcelona: RBA Integral.
- Andrews, E. (1997). *Healthy Practice for Musicians*. Londres: Rhinegold Publishing Limited.
- Anzieu, D., y Martin, J.Y. (1971). *La Dinámica de los Grupos Pequeños*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

- Aran Taibo, E. (2015). *Las lesiones en los violinistas: análisis y prevención* [TFM inédito]. Santiago de Compostela
- Arcier, A.F. (2000). Stage Fright. En R. Tubiana, y P. Camadio (Eds.), *Medical Problems of the Instrumentalist Musician* (pp. 507-520). Londres: Martin Dunitz.
- Arencibia, P. (2020). Discrepancies in Pianists's Experiences in Playing Acoustic and Digital Pianos. En S. H. Lee, M. L. Morris y S. V. Nicosia (Eds.), *Perspectives in Performing Arts Medicine Practice. A Multidisciplinary Approach* (pp. 179-194). Cham: Springer.
- Baker-Jordan, M. (2004). *Practical Piano Pedagogy*. Florida: Warner Bros Publications.
- Baniel, A. (2009). *Movimiento consciente. Despertar la mente para recuperar la vitalidad*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Barlow, W. (2002). *El principio de Matthias Alexander: el saber del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Barnes, C. (Ed.) (2007). *The Russian Piano School. Russian Pianists & Moscow Conservatoire. Professors on the Art of the Piano*. London: Kahn & Averill.
- Barrett, L. (2011). *Beyond the Brain. How Body and Environment Shape Animal and Human Minds*. Princeton: Princeton University Press.
- Bartal, L., y Ne'eman, N. (2010). *Conciencia del Movimiento y Creatividad*. Madrid: Editorial Dilema.
- Bastien, J. W. (1977). *The older beginner piano course. Level 2*. San Diego: Kjos Music Company.
- Bastien, J. W. (1988). *Scales, chords & arpeggios*. San Diego: Kjos Music Company.
- Bastien, J. W. (1991a). *Piano Básico de Bastien. Nivel 1*. San Diego: Kjos Music Company.
- Bastien, J. W. (1991b). *Piano Básico de Bastien. Nivel 2*. San Diego: Kjos Music Company.
- Bastien, J. W. (1991c). *Piano Básico de Bastien. Nivel 3*. San Diego: Kjos Music Company.
- Bastien, J. W. (1991d). *Piano Básico de Bastien. Nivel 4*. San Diego: Kjos Music Company.
- Bastien, J. W. (1994). *Curso de Piano para principiantes adultos. Nivel 1*. San Diego: Kjos Music Company.
- Bastien, J.W. (1995). *How to teach piano successfully* (3ª ed.). San Diego: Kjos Music Company.
- Bat Pinchas, R. L. (1986). "The Energy is in The Bones": Eutony's Gerda Alexander, *Yoga Journal*, 66 (enero/febrero 1986), 21-24.
- Bauer, S. (2018). *The Embodied Teen. A Somatic Curriculum for Teaching Body-Mind Awareness, Kinesthetic Intelligence, and Social and Emotional Skills*. Berkely: North Atlantic Books.
- Baumgartner, T.A., y Hensley, L.D. (2006). *Conducting & reading research in Health & Human Performance* (4ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill Higher Education.
- Bazzana, K. (2008). *Lost Genius. The Curious and Tragic Story of an Extraordinary Musical Prodigy*. Cambridge: Da Capo Press.
- Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A., y Tipton, S.M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkley: University of California Press.
- Belozerskaya, M. (2005). *Luxury Arts of the Renaissance*. Londres: Thames & Hudson.
- Benedetti, E. (2017). *Cello, Bow and You. Putting It All Together*. Nueva York: Oxford University Press.
- Benoit, M.C., Frénéa, M.C., Grunwald, D., y Polio, C. (2010). *L'Éducation artistique de la main selon l'enseignement de Marie Jaëll, pianiste et pédagogue*. Paris: Symétrie.

- Bengston, K. A. (2000). Postoperative hand rehabilitation. En R. Tubiana, y P. Camadio (Eds.), *Medical Problems of the Instrumentalist Musician* (pp. 453-465). Londres: Martin Dunitz.
- Ben-Or, N. (1978). A Pianist's Thoughts on the Alexander Technique. *The Alexander Journal*, 8, 5-8.
- Ben-Or, N. (1987). The Alexander Technique and Performance. En C. Grindea (Ed.), *Tensions in the Performance of Music. A Symposium. New Edition Revised and Enlarged* (pp 84-95). Londres: Kahn & Averill.
- Bent, I. (2005) (Ed.). *Music Theory in the Age of Romanticism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berchtold, A. (2000). *Emile Jaques-Dalcroze et son temps*. Lausanne: Editions L'Age d'Homme.
- Berge, Y. (2000). *Danza La Vida. El movimiento natural una autoeducación holística*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bernal Torres, C.A. (2006). *Metodología de la investigación* (2ª ed). México: Pearson Educación.
- Bernstein, S. (1981). *With Your Own Two Hands. Self-Discovery Through Music*. Nueva York: G. Schirmer.
- Bertherat, M., y Bertherat, T. (2014). *Mi curso de Antigimnasia. Despierte su cuerpo y encuentre su energía y bienestar*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bienfait, M. (2010). *La reeducación postural por medio de las terapias manuales*. Barcelona: Paidotribo.
- Biget, A. (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Paris: Cité de la Musique.
- Bird, H. A. (2016). *Performing Arts Medicine in Clinical Practice*. Cham: Springer.
- Blanco Piñeiro, P. (2013). *La Calidad De La Postura Corporal Durante La Ejecución Musical. Un estudio con alumnado del Conservatorio Superior de Música de Vigo* [Tesis doctoral inédita]. Ourense: Universidade de Vigo.
- Blasius, L.D. (2005). The mechanics of sensation and the construction of the Romantic musical experience. En I. Bent (Ed.), *Music Theory in the Age of Romanticism* (pp. 3-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloch, M. (2004). *The life of Frederick Matthias Alexander. Founder of the Alexander Technique*. Londres: Little, Brown.
- Boonshaft, P.L. (2002). *Teaching Music with Passion. Conducting, Rehearsing and Inspiring*. Galesville: Meredith Music Publications.
- Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible*. Nueva York: Oxford University Press.
- Borràs Julibert, F. (2016). *Avaluació D'Un Programa D'Educació Psicofísica Per A Flautistes* [Tesis doctoral inédita]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bottero, E. y Padovani, A. (2000). *Pedagogia della Música. Orientamenti e proposte didattiche per la formazione di base*. Milán: Guerini Studio.
- Bourdieu, P. (coord.) (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Boutan, M. (2007). *Le Stretching du musician. Guide pratique des étirements myotendineux à l'usage des musiciens*. Montauban: Alexitère Éditions.
- Brand, U. (1997). *Eutonía. Educar el cuerpo a los movimientos naturales*. Barcelona: Ediciones Abraxas.
- Brandfonbrener, A.G. (1997). Orchestral injury prevention intervention study. *Medical Problems of Performing Artists*, 12(1), 9-14.

- Brandfonbrener, A.G. (1998). The Etiologies of Medical Problems in Performing Artists. En R. Thayer Sataloff, A.G. Brandfonbrener, y R.J. Lederman (Eds.), *Performing Arts Medicine* (2ª ed) (pp. 19-45). San Diego, California: Singular Publishing Group.
- Brandfonbrener, A.G. (2000). Epidemiology and risk factors. En R. Tubiana, y P. Camadio (Eds.), *Medical Problems of the Instrumentalist Musician* (pp. 171-194). Londres: Martin Dunitz.
- Brandfonbrener, A.G., y Lederman, R.J. (2002). Performing Arts Medicine. En R. Colwell, y C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 1009-1022). Nueva York: Oxford University Press.
- Breithaupt, R.M. (1909). *Natural Piano-Technique. Vol. II. School of Weight-Touch. A practical preliminary School of Technic teaching the natural manner of plying by utilizing the weight of the arm. Preliminary to Intermediate Grade*. Leipzig: C. F. Kahnt Nachfolger.
- Brennan, R. (1992). *La Técnica Alexander*. Barcelona: Plural.
- Brennan, R. (2001). *El Manual de la Técnica Alexander. Una guía, paso a paso, para mejorar la respiración, la postura y el bienestar*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Brennan, R. (2011). *La Técnica Alexander. Una guía completa para la salud, la postura y la forma física*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Brennan, R. (2013). *Back In Balance*. Londres: Watkins Publishing.
- Bresler, L. (Ed.) (2004). *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 60-82). Madrid: Enclave Creativa.
- Bresler, L. (Ed.) (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Bresler, L., y Stake, R. E. (2006). Qualitative Research Methodology in Music Education. En R. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of Research Methodologies* (pp. 270-311). Nueva York: Oxford University Press.
- Brieghel-Müller, G. (1974). *Eutonía y Relajación. Técnicas de Relajamiento Corporal y Mental*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Brieghel-Müller, G., y Winkler, A.M. (1994). *Pédagogie et Thérapie. Eutonie Gerda Alexander. Traité Sur La Régulation Psychotonique*. Lausana: Delachaux et Nestlé.
- Brinkman, S., y Kvale, S. (2015). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3ª ed). London: SAGE Publications.
- Brodie, J.A., y Lobel, E.E. (2012). *Dance and Somatics. Mind-Body Principles of Teaching and Performance*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Brooks, C. V. W. (2006). *Conciencia Sensorial. Edición revisada y actualizada. Incluye texto de Charlotte Selver*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Bros, C., y Papillon, M. (2001). *La Main Du Pianiste. Méthode d'éducation posturale progressive*. Montauban: Alexitère Éditions.
- Bruser, M. (1997). *The Art of Practicing. A guide to making music from the heart* (2ª ed). Nueva York: Bell Tower.
- Burkholder, J. P., Grout, D. J., y Palisca, C. V. (2015). *Historia de la música occidental* (8ª ed). Madrid: Alianza Editorial.
- Busoni, F. (1987). *The essence of music and other papers*. Nueva York: Dover Publications.

- Busquet, L. (1994). *Las Cadenas Musculares. Tomo I. Tronco y columna cervical*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Buswell, D. (2006). *Performance Strategies for Musicians*. Hertfordshire: MX Publishing.
- Calais-Germain, B. (1994). *Anatomía para el Movimiento. Tomo I. Introducción al análisis de las técnicas corporales*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo.
- Calais-Germain, B. (1995). *Anatomía para el Movimiento. Tomo II. Bases de ejercicios*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo.
- Calais-Germain, B. (1998). *Anatomía para el Movimiento. Tomo III. El periné femenino y el parto. Elementos de Anatomía y Ejercicios*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo.
- Calais-Germain, B. (2006). *La respiración. Anatomía para el movimiento - Tomo IV. El gesto respiratorio*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Calais-Germain, B., y Calais-Germain, F. (2014). *Anatomía para la voz. Entender y mejorar la dinámica del aparato vocal*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo.
- Caland, E. (1903). *Artistic Piano Playing As Taught By Ludwig Deppe*. Nashville: The Olympian Publishing.
- Campbell, R. (2020). Development of a Multidisciplinary Approach to Wellness and Injury Management at an Intensive Youth Orchestra Summer Festival. En S. H. Lee, M. L. Morris, y S. V. Nicosia (Eds.), *Perspectives in Performing Arts Medicine Practice. A Multidisciplinary Approach* (pp. 385-393). Cham: Springer.
- Candisano Mera, J. A. (2009). *El cuerpo en la técnica pianística en el Siglo XXI*. [Trabajo inédito]. Madrid: UNED.
- Cardellicchio, A. (1983). *La Escencia de la Ejecución Pianística* (2ª ed. revisada). Buenos Aires: Antonio Cardellicchio.
- Carrington, W., y Carey, S. (1992). *Explaining the Alexander Technique. The Writings of F. Matthias Alexander*. Londres: The Sheildrake Press.
- Carrington, W. (1994a). *The Foundations of Human Well-Being. The Work of Professor Magnus and the F. Matthias Alexander Technique*. Londres: STAT Books.
- Carrington, W. (1994b). *Thinking Aloud: Talks on Teaching the Alexander Technique*. San Francisco: Mornum Time Press.
- Carrington, W. (1996). *A Time to Remember: A Personal Diary of Teaching the F. M. Alexander Technique in 1946*. Londres: Sheildrake Press.
- Carrington, W. (1999). *The Act of Living: Talks on the Alexander Technique*. San Francisco: Mornum Time Press.
- Carrington, W. (2001). *Personally Speaking: Walter Carrington on the F. M. Alexander Technique*. Londres: Mouritz.
- Carrington, D., y Carrington, W. (2017). *An Evolution of the Alexander Technique. Selected Writings*. Londres: Sheildrake Press.
- Casalblancas i Domingo, B. et al. (1996). *Ensenyaments musicals de grau mitjà I*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Casanova Rodríguez, M.A. (2009). *Diseño Curricular e Innovación Educativa* (2ª ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo Martínez, A. I. (2007). *Actitudes del profesorado de Conservatorios sobre la Integración Educativa: Un análisis exploratorio* [Tesis doctoral inédita]. Alicante: Universidad de Alicante.

- Catalán, T. (2002). Organización y distribución territorial de las titulaciones superiores de conservatorio. En Eusko Ikaskuntza (Coord.), *Actas del XV Congreso de Estudios Vascos* (pp. 719-724). San Sebastián: Sociedad de Estudios Vascos.
- Cester, A. (2013). *El miedo escénico. Orígenes, causas y recursos para afrontarlo con éxito*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Charles, A. (2014). La enseñanza pública superior de música: ¿al borde del colapso? *Revista Doce Notas* (online.). Recuperado de <http://www.docenotas.com/116212/la-ensenanza-publica-superior-de-musica-al-borde-del-colapso/>
- Chaffin, R., Imreh, G., y Crawford, M. (2002). *Practising Perfection. Memory and Piano Performance*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chaffin, R., y Lemieux, A. F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. En A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 19-39). Oxford: Oxford University Press.
- Chamagne, P. (2000). *Prévention des troubles fonctionnels chez les musiciens*. Montauban: Alexitère Éditions.
- Chamagne, P. (2003). *Education Physique Preventive Pour Les Musiciens*. Montauban: Alexitère Éditions.
- Chase, M. P. (2017). *Just Being at the Piano*. Camarillo: De Vorss Publications.
- Chen, Y. (2018). *Practising Rythmanalysis. Theories and Methodologies*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chiantore, L. (2010). *Beethoven al piano*. Barcelona: Nortesur.
- Ching, J. (1950). *Piano Playing, a Practical Method. A Rationale of the Psychological and Practical Problems of Pianoforte Playing and Teaching in the Form of Twenty-five Lectures Originally Given in London in the Years 1944-1945* (4ª ed.). Londres: Bosworth & Co.
- Chugunov, E. (2020). Nikolai Bernstein's Theory of Movement construction as a Foundation of Flow in Piano Technique. En S. H. Lee, M. L. Morris, y S. V. Nicosia (Eds.), *Perspectives in Performing Arts Medicine Practice. A Multidisciplinary Approach* (pp. 101-110). Cham: Springer.
- Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., y Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teacher and Teacher Education*, 55, 88-99.
- Cobb, M. (2020). *The Idea Of The Brain. A History*. Londres: Profile Books.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7ª ed.). Londres: Routledge.
- Collins Diccionario Concise Inglés (1993a). *Craft*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Collins Diccionario Concise Inglés (1993b). *To enact*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Colwell, R. (Ed.) (1992). *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Nueva York: Schirmer Books.
- Colwell, R., y Richardson, C. (Eds.) (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A project of the Music Educators National Conference*. Nueva York: Oxford University Press.
- Conable, B. (2012). *Lo que todo músico tiene que saber sobre el cuerpo. Técnica Alexander*. Barcelona: Laertes.
- Conable, B., y Conable, W. (2001). *Cómo aprender la técnica Alexander. Un manual para estudiantes*. Barcelona: Ediciones Obelisco.

- Connington, B. (2014). *Physical Expression on Stage and Screen. Using the Alexander Technique to Create Unforgettable Performances*. Londres: Bloomsbury.
- Consellería de Educación, Cultura e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia (2018). *Listado definitivo de adjudicación de plazas en los conservatorios superiores de Música para el curso 2018/2019*. Recuperado de <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/25518>
- Coogan, J. (2016). Framing The Field Of Study. En J. Coogan (Ed.), *Practicing Dance: A Somatic Orientation* (pp. 13-27). Berlin: Logos Verlag.
- Cooke, J.F. (1999). *Great Pianists on Piano Playing*. Nueva York: Dover Publications.
- Cornett, V. (2019). *The Mindful Musician: Mental Skills for Peak Performance*. Nueva York: Oxford University Press.
- Cortot, A. (1928). *Principes rationnels de la technique pianistique*. Paris: Éditions Salabert.
- Cortot, A. (1986). *Aspectos de Chopin*. Madrid: Alianza Editorial.
- Corbin, C.B., y Noble, L. (1980). Flexibility: A major component of physical fitness. *The Journal of Physical Education and Recreation*, 51(6), 57-60.
- Craze, R. (1999). *La Técnica Alexander*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design*. California: SAGE Publications.
- Crithley, M., y Henson, R. A. (Eds.) (1977). *Music and the brain: studies in the neurology of music*. Londres: Heinemann.
- Dalcroze, E.J. (2000). *Rhythm, Music & Education* (5ª ed). Kent: The Dalcroze Society.
- Dalia Cirujeda, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos. Un método eficaz para dominar los "nervios" ante las actuaciones musicales*. Madrid: IdeaMúsica Editores.
- Dascal, M. (2008). *Eutonia. O saber do corpo*. San Pablo: Editora Senac.
- Davidson, J.W. (Ed.) (2004). *The Music Practitioner. Research for the Music Performer. Teacher and Listener*. Hants: Ashgate Publishing Limited.
- Davidson, J.W., y Salgado Correia, J. (2002). Body Movement. En R. Parncutt, y G.E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance* (pp. 237-250). Nueva York: Oxford University Press.
- Dawson, W.J. (2008). *Fit as a Fiddle. The Musician's Guide to Playing Healthy*. Maryland: Rowman & Littlefield Education y MENC.
- de Plunkett, P. (1982). Herbert von Karajan. Entrevista al director de la Orquesta Filarmónica de Berlín. *El País Semanal*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2015/07/17/eps/1437122248_226342.html
- Deschaussées, M. (1987). *El Pianista. Técnica y Metafísica*. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim.
- De Llosa, P. (2007). *La práctica de la presencia. Cinco caminos para la vida cotidiana*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. Londres: George Allen & Unwin, Ltd.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. Nueva York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1995). Tres prefacios a los libros de Alexander. En E. Maisel (Comp.), *La técnica Alexander. El sistema mundialmente reconocido para la coordinación cuerpo-mente. Los mejores textos de F. M. Alexander* (pp. 237-252). Barcelona: Ed. Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. 3ra. Edición. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2005). Preoccupation with the disconnected. En W. Barlow (Ed.), *More talk of Alexander Technique* (pp. 107-111). Londres: Mouritz.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, M. (2006). Proceso de Investigación. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 102-116). Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Díaz, M., y Giráldez, A. (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz Mohedo, M.T. (2015). Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música. Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas. *Revista musical chilena*, 69(223). Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902015000100007&script=sci_arttext (doi <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902015000100007>)
- Digelmann, D. (1976). *La Eutonía De Gerda Alexander. Un nuevo enfoque de la actividad física*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dimon, T.Jr. (2005). *Elementos del aprendizaje. Cómo mejorar tus habilidades*. Madrid: Neo Person Ediciones.
- Dimon, T. Jr. (2011). *The Body in Motion. Its Evolution and Design*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Dimon, T.Jr. (2013). *La voz cantada y hablada. Aprende a usar tu voz de manera natural, poderosa y sin esfuerzo, comprendiendo cómo funciona*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Dimon, T.Jr. (2014). *Anatomía del Aparato Locomotor. Curso completo sobre huesos, músculos y articulaciones*. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- Dimon, T.Jr. (2015). *Neurodynamics. The Art of Mindfulness in Action*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Dimon, T.Jr. (2018). *Anatomy of the voice. An Illustrated Guide for Singers, Vocal Coaches and Speech Therapists*. California: North Atlantic Books.
- Doidge, N. (2008). *El cerebro se cambia a sí mismo*. Madrid: Ed. Aguilar.
- Doidge, N. (2015). *The Brain's Way of Healing*. Nueva York: Viking.
- Dommerholt, J., Norris, R.N., y Shaheen, M. (1998). Therapeutic Management of the Instrumental Musician. En R.T. Sataloff, A.G. Brandfonbrener, y R.J. Lederman (Eds.), *Performing Arts Medicine* (2ª ed.) (pp. 277-290). California: Singular Publishing Group.
- Dommerholt, J. (2000). Posture. En R. Tubiana, y P. Camadio (Eds.), *Medical Problems of the Instrumentalist Musician* (pp. 399-419). Londres: Martin Dunitz.
- Drake, J. (1992). *Postura Sana*. Barcelona: Martínez Roca.
- Duchane, S. (2017). Global Roots of Somatic Movement: Asian and African Influences. En M. Eddy (Ed.), *Mindful Movement. The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action* (pp. 83-100). Bristol: Intellect.
- Duliège, D. (2010). *La Eutonía Gerda Alexander*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Duliège, D. (2016). *Accorder son corps. L'eutonie pour les musiciens et les chanteurs*. Montauban: Alexitère Éditions.
- Dürckheim, K.G. (1989). *Hara. Centro Vital del Hombre* (3ª ed). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Dychtwald, K. (1977). *Bodymind*. Nueva York: Pantheon Books
- Ebrí Torné, B., y Zaldívar Gracia, A. P. (1994). *Medicina y música. Fisiología aplicada a la ejecución pianística*. Zaragoza: Estudio Profesional de Música J. R. Santa María.
- Eddy, M. (2015). Early Trends. Where Soma and Dance Began to Meet – Keeping the Meeting Alive. En S. Whatley, N. Garrett Brown y K. Alexander (Eds.), *Attending to Movement. Somatic Perspectives on Living in this World* (pp. 285-292). Axminster: Triarchy Press.

- Eddy, M. (2017). *Mindful Movement. The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action*. Bristol: Intellect.
- Ehrenfried, L. (1956). *La Gymnastique Holistique. De l'éducation du corps à l'équilibre de l'esprit*. Paris: Éditions Aubier Montaigne.
- Eigeldinger, J.J. (1988). *Chopin pianist and teacher as seen by his pupils*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Einsingbach, Th. y Weissinghage, Th. (2007). *Gimnasia Correctiva Postural*. Barcelona: Paidotribo
- Elder, D. (1982). *Pianists at Play*. Londres: Kahn & Averill.
- Elson, M. (2002). *Passionate Practice. The Musician's Guide to Learning, Memorizing and Performing*. Oakland: Regent Press.
- Enciclopedia de Ciencia y Tecnologías en Argentina (s.f.). *Técnica*. Recuperado de <https://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/index.php/T%c3%a9cnica>
- Ernst, E. y Canter, P.H. (2003). The Alexander Technique: A systematic review of controlled clinical trials. *Forsch Komplementarmed Klass Naturheilkd*, 10(6), 325-329.
- Esnault, M., y Viel, E. (2003). *Stretching. Estiramientos de las Cadenas Musculares* (2ª ed). Barcelona: Masson.
- Feldenkrais, M. (1985). *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Feldenkrais, M. (1992). *La dificultad de ver lo obvio*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldenkrais, M. (1995). *El poder del yo. La autotransformación a través de la espontaneidad*. Barcelona: Paidós.
- Feldenkrais, M. (2005a). *Body & Mature Behavior. A study of anxiety, sex, gravitation & learning*. Berkeley: Frog, Ltd. & Somatic Resources
- Feldenkrais, M. (2005b). *La autoconciencia del cuerpo. El caso de Nora*. México: Grijalbo.
- Feldenkrais, M. (2010). *Higher Judo*. San Diego: Somatic Resources.
- Feldenkrais, M. (2014). *La sabiduría del cuerpo. Recopilación de artículos de Moshe Feldenkrais*. Málaga: Editorial Sirio.
- Fernández Morante, B. (2011). *Un análisis multidimensional del síndrome de burnout en profesorado de conservatorios y enseñanza secundaria* [Tesis doctoral inédita]. Valencia: Universidad de Valencia.
- Field, T. (2009). *Complementary and Alternative Therapies Research*. Washington DC: American Psychological Association.
- Fielding, N.G., y Lee, R.M. (Ed.) (1993). *Using Computers in Qualitative Research*. Londres: SAGE Publications.
- Figdor, H., y Robke, P. (2008). *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog*. Mainz: Schott.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. Londres: SAGE Publications.
- Flinders, D. J., y Richardson, C. P. (2002). Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education. En R. Colwell y C. Richardson, *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 1159-1175). Nueva York: Oxford University Press.
- Flohr, J.W., y Hodges, D.A. (2002). Music and Neuroscience. En R. Colwell y C. Richardson, *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 991-1008). Nueva York: Oxford University Press.
- Fogel, A. (2009). *The Psychophysiology of Self-Awareness. Rediscovering the Lost Art of Body Sense*. Nueva York: Norton.
- Fraleigh, S. (2015). *Moving Consciously. Somatic Transformations Through Dance, Yoga, And Touch*. Urbana: University of Illinois Press.

- Fraleigh, S. (2018). *Back to the Dance Itself. Phenomenologies of the Body in Performance*. Urbana: University of Illinois Press.
- Fraser, A. (2006). *The Craft of Piano Playing* [DVD]. Novi Sad: Maple Grove Music Productions.
- Fraser, A. (2009). *A Study Guide to the Craft of Piano Playing. A One-Semester Comprehensive Plan*. Novi Sad: Maple Grove Music Productions.
- Fraser, A. (2010). *Honing the Pianistic Self-Image. Skeletal-Based Piano Technique*. Novi Said: Maple Grove Music Productions.
- Fraser, A. (2011). *The Craft of Piano Playing* (2ª ed.). Lanham: The Scarecrow Press, Inc.
- Fraser, A. (2012). *All Thumbs. Well-Coordinated Piano Technique. 52 Awareness through Movement Lessons to Transform Your Hand at the Piano*. Novi Said: Maple Grove Music Productions.
- Fraser, A. (2018). *Play the Piano with your Whole Self. Awaken Your Inner Conductor with Biotensegrity & Expressively Directed Micro-Timing at the Piano*. Ebook. Novi Sad: Maple Grove Music Productions.
- Free, J., y Ramsay, N. (2004). *Holistic Bodywork for Performers. A practical guide*. Wiltshire: The Crowood Press.
- Freres, M., y Mairlot, M-B. (2000). *Maestros y claves de la postura*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Fubini, E. (1990). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX* (2ª ed). Madrid: Alianza Editorial.
- Gallego Ortega, J.L., y Salvador Mata, F. (2005). Metodología de la acción didáctica. En A. Medina Rivilla, y F. Salvador Mata (Coords.), *Didáctica General* (pp. 155-181). Madrid: Ed. Pearson.
- Gallwey, W. T. (2006). *El juego interior del Tenis*. Málaga: Editorial Sirio.
- García Gilabert, A. (2015). *Encuentro con Patricia Stokoe*. Buenos Aires: García Gilabert.
- García Martínez, R. (2011a). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical*. [Tesis doctoral inédita]. Valencia: Universitat de València.
- García Martínez, R. (2011b). *Optimiza Tu Actividad Musical. La Técnica Alexander en la Música*. Valencia: Rivera Editores.
- García Martínez, R. (2012). Técnica Alexander y el trabajo orquestal. En *Concierto Clásico*, 7, 18-19.
- García Martínez, R. (2013). *Técnica Alexander para músicos. La “Zona de Confort”: Salud y Equilibrio en la Música*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- García Martínez, R. (2015). *Cómo preparar con éxito un concierto o audición. Técnicas básicas para dominar el escenario*. Barcelona: Redbook Ediciones.
- García Martínez, R. (2017). *Entrenamiento mental para músicos. Técnicas de estudio mental y visualización para potenciar el rendimiento interpretativo*. Barcelona: Redbook Ediciones.
- García Martínez, R. (2018). *Las claves del aprendizaje musical. Guía para mejorar con tu instrumento musical y en el canto*. Barcelona: Redbook Ediciones.
- García Ríos, M. del C. (2009). *El Paradigma de la Fisioterapia a través de un estudio cuantitativo* [Tesis doctoral inédita]. Granada: Universidad de Granada.
- García Vicente de Vera, L. (2015). *La Técnica Alexander como herramienta para mejorar el aprendizaje instrumental: una visión desde el alumnado del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid* [Tesis doctoral inédita]. Segovia: Universidad Internacional Privada.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gaumont, M. (2014). *Presença No Corpo. Eutonia e Psicologia Analítica*. San Pablo: Paulus.
- Gelb, M.J. (1987). *El cuerpo recobrado. Introducción a la técnica Alexander*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Gembris, H. y Davidson, J. (2002). Environmental Influencies. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance* (pp. 16-30). Nueva York: Oxford University Press.
- Gendlin, E. (2015). *Focusing. Proceso y técnica del enfoque corporal* (7ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Gerig, R.R. (2007). *Famous Pianists & Their Technique* (2ª ed.). Bloomington: Indiana University Press.
- Germain, P. (2003). *La armonía del gesto*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo.
- Geuter, U., Heller, M.C., y Weaver, J.O. (2010). Elsa Gindler and her influence on Wilhelm Reich and body psychotherapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 5(1), 59-73.
- Gil Llorens, I. (2010). *El Piano entre Bastidores. La Enseñanza del Piano en el Conservatorio Superior de Música de Vigo* [Tesis Doctoral Inédita]. Vigo: Universidade de Vigo.
- Gillanders, C., y Martínez Casillas, P. (2005). La investigación en el ámbito musical. *Música y Educación, Año XVIII*, 4(64), 85-104.
- Gillanders, C. (2011). *Los medios en la práctica docente del especialista en educación musical en Galicia*. [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/.../1/9788498876420_content.pdf
- Gillanders, C., y Candisano Mera, J.A. (2014). Espacios para la conciencia corporal. En M. Miguéns, C. Trigo, y M.J. Agra (Eds.), *Configurando o mapa contemporáneo. Arte e educación* (pp. 32-38). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Ginot, I. (dir.) (2014). *Penser les somatiques avec Feldenkrais. Politiques et esthétiques d'une pratique corporelle*. Lavèrune: Éditions L'Entretemps.
- Glaser, B.A., y Strauss, A.L. (2017). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Nueva York: Routledge.
- Gordon, S. (1995). Influencies on Pedagogy. En M. Uszler, S. Gordon, y E. Mach, *The Well-Tempered Keyboard Teacher* (pp. 293-297). Nueva York: Schirmer Books.
- Gordon, S. (2006). *Mastering the Art of Performance. A Primer for Musicians*. Nueva York: Oxford University Press, Inc.
- Grabher, A. (2015). *My Feldenkrais Book. How to do Somatic Exercises, Develop Mindfulness, Improve Motor Skills, and Feel Your Best. A companion for Feldenkrais group classes* (2da ed.). Bregenz: Alfons Grabher.
- Green, B. (1986). *The Inner Game of Music*. Londres: Pan Books.
- Green, B. (2003). *The Mastery of Music. Ten Pathways to True Artistry*. Londres: Macmillan.
- Green, B. (2009). *Bringing Music to Life*. Chicago: GIA Publications.
- Green, D. (2002). *Performance Success: Performing Your Best under Pressure*. Nueva York: Routledge.
- Grindea, C. (Ed.) (1987). *Tensions in the Performance of Music. A Symposium*. Londres: Kahn & Averill.

- Grossinger, R. (2003). *Planet Medicine. Modalities. Revised Edition*. California: North Atlantic Books.
- Guichard, C. (2004). *Marie Jaëll. The Magic Touch, Piano Music by Mind Training*. Nueva York: Algora Publishing.
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Create Space.
- Guyton, A., y Hall, J. (2016). *Tratado de Fisiología Médica* (13ª ed). Barcelona: Elsevier.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching. A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hanley, B., y Montgomery, J. (2002). Contemporary Curriculum Practice and Their Theoretical Bases. En R.Colwell y C. Richardson, (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 113-143). Nueva York: Oxford University Press.
- Hanna, T. (1972). *La rebelión de los cuerpos*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Hanna, T. (1993). *The body of life* (3ª ed). Vermont: Healing Arts Press.
- Hanna, T. (2014). *Conciencia Corporal. Recupere la flexibilidad y el control sobre su cuerpo por medio de la Somática, y anule los efectos de la tensión en el sistema neuromuscular*. México: Ediciones Anasuya.
- Hanon, C. L. (1987). *El pianista virtuoso*. Madrid: Real Musical.
- Harer, J. B., y Munden, S. (2009). *The Alexander Technique Resource Book. A Reference Guide*. Lanham: Scarecrow Press.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5ta ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, J., y Vertinsky, P. (Eds.) (2007). *Physical Culture, Power, and the Body*. Londres: Routledge.
- Hargrove, T. (2014). *A Guide to Better Movement. The Science and Practice of Moving with More Skill and Less Pain*. Seattle: Better Movement.
- Hargrove, T. (2019). *Playing with Movement, How to Explore the Many Dimensions of Physical Health and Performance*. Seattle: Better Movement.
- Harman, S.E. (1998). The evolution of performing arts medicine. En R.T. Sataloff, A.G. Brandfonbrener, y R.J. Lederman (Eds.), *Performing Arts Medicine* (2ª ed.) (pp. 1-18). California: Singular Publishing Group.
- Harper Collins Publishers (1993). *Craft. Collins Diccionario Concise Inglés* (2ª ed.). Recuperado de <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles/craft>
- Harris, P., y Crozier, R. (2000). *The Music Teacher's Companion. A Practical Guide*. Londres: ABRSM Publishing.
- Harris, P. (2006). *Improve your teaching! An essential handbook for instrumental and singing teachers*. Londres: Faber Music.
- Harris, P. (2008). *Improve your teaching! Teaching beginners. A new approach for instrumental and singing teachers*. Londres: Faber Music.
- Harris, P. (2012). *The Virtuoso Teacher. The inspirational guide for instrumental and singing teachers*. Londres: Faber Music.
- Harris, P. (2014a). *Simultaneous learning. The definitive guide*. Londres: Faber Music.
- Harris, P. (2014b). *The practice process. Revolutionise practice to maximise enjoyment, motivation and progress*. Londres: Faber Music.
- Harvey, A., y Bernstein, S. (2016). *Play Life more Beautifully. Conversations with Seymour*. Carlsbad: Hay House.

- Héas, S. (2004). *Anthropologie des relaxations. Des méthodes modernes de loisir, soin et de gestion personnelle? Préface de Éliane Perrin*. Paris: L'Harmattan.
- Héas, S. (2010). *Les Virtuoses Du Corps. Enquête auprès d'êtres exceptionnels*. Paris: Max Milo Éditions.
- Heggie, J. (1993). *Skiing with the Whole Body*. Berkely: North Atlantic Books.
- Heggie, J. (1997). *Running with the Whole Body*. Berkely: North Atlantic Books.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Hemsey de Gainza, V. (1970). *Nuestro amigo el piano*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Hemsey de Gainza, V. (1974a). *Método para piano. Tomo 1a*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Hemsey de Gainza, V. (1974b). *Método para piano. Tomo 1b*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Hemsey de Gainza, V. (1976a). *Método para piano. Tomo 2a*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Hemsey de Gainza, V. (1976b). *Método para piano. Tomo 2b*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Hemsey de Gainza, V. (1976c). *Piezas fáciles para piano de los siglos XVII y XVIII. Primera parte*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Hemsey de Gainza, V. (1977a). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Hemsey de Gainza, V. (1977b). *Método para piano. Tomo 3*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Hemsey de Gainza, V. (1977c). *Piezas fáciles para piano de los siglos XVII y XVIII. Segunda parte*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Hemsey de Gainza, V. (1982). *Ocho estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Hemsey de Gainza, V. (1983a). *Música para niños. Volumen I*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Hemsey de Gainza, V. (1983b). *Música para niños. Volumen II*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Hemsey de Gainza, V. (1987). *Palitos chinos (Chop-sticks)*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Hemsey de Gainza, V. (1993a). *A jugar y cantar con el piano*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Hemsey de Gainza, V. (1993b). *La iniciación al piano. Pedagogía musical en vivo*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.
- Hemsey de Gainza, V. (1997a). *Fito Páez dialoga con Violeta H. de Gainza*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (1997b). *Entretiens Sur L'Eutonie Avec Gerda Alexander. Sa vie et sa pensée. Traduit et annoté par Raymond Murcia. Préface d'André Schmitt*. Paris: Éditions Dervy.
- Hemsey de Gainza, V. (2002a). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2002b). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2003a). Coda. Tres Entrevistas. En Hemsey de Gainza, V. y Kesselman, S., *Música y eutonía. El cuerpo en estado de arte* (pp. 215-240) Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2003b). *Piano a cuatro manos. Libro I: en do*. Barcelona: Ed. Dinsic.
- Hemsey de Gainza, V. (2003c). *Piano a cuatro manos. Libro II: con teclas blancas y negras*. Barcelona: Ed. Dinsic.
- Hemsey de Gainza, V. (2003d). Segundo Movimiento: La música y el cuerpo. En Hemsey de Gainza, V. y Kesselman, S., *Música y Eutonía. El cuerpo en estado de arte* (pp. 65-152). Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2007a). *Conversaciones con Gerda Alexander creadora de la eutonía. Nueva edición ampliada con apostillas de Susana Kesselman*. Buenos Aires: Ed. Lumen.

- Hemsey de Gainza, V. (2007b). *Piano Joven. Piezas originales compuestas por niños y adolescentes para enseñar y aprender por lectura o sobre el teclado*. Barcelona: Ed. Dinsic.
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V., y Kesselman, S. (2003). *Música y eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Henderson Matthay, J. (1945). *The Life and Works of Tobias Matthay*. Londres: Boosey & Hawkes.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Herrigel, E. (1989). *Zen En El Arte Del Tiro Al Arco* (9ª ed). Buenos Aires: Editorial Kier.
- Hillier, S., y Warley, A. (2015). The Effectiveness of the Feldenkrais Method: A Systematic Review of the Evidence. *Evidence-based Complementary and Alternative Medicine*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4408630/>.
- Hodges, D.A., y Gruhn, W. (2018). Implications of Neurosciences and Brain Research for Music Teaching and Learning. En McPherson, G.E., y Welch, G.F., *Music and Music Education in People's Lives. An oxford Handbook of Music Education, Volume I*. (pp. 206-224). Nueva York: Oxford University Press.
- Holt, L. E., Pelham, T. W., y Holt, J. (2008). *Flexibility: A Concise Guide. To Conditioning, Performance Enhancement, Injury Prevention and Rehabilitation*. Totowa: Humana Press.
- Hoppmann, R.A. (1998). Musculoskeletal Problems in Instrumental Musicians. En R. Sataloff, A.G. Brandfonbrener, y R.J. Lederman (Eds.), *Performing Arts Medicine* (2ª ed.) (pp. 205-229). California: Singular Publishing Group.
- Horowitz, J. (1984). *Arrau*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Horvath, J. (2010). *Playing (less) Hurt. An Injury Prevention Guide for Musicians*. Nueva York: Hal Leonard Books.
- Hummel, J.N. (1838). *Méthode Complète Théorique et Pratique Pour Le Piano-Forte*. Paris: Paris: Farrenc.
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En M. Díaz (Coord), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 8-31). Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Irwin, R. (2008) "A/r/tography as practice-based research". En M. Cahnmann-Taylor, y R-Siegesmund (Eds.), *Arts-based Research in Education* (pp. 103-124). Nueva York: Ed. Routledge.
- Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven: Yale University Press.
- Jackson, P.W. (2004). *John Dewey y la tarea del filósofo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Jacob, M.J. (2018). *Dewey for Artists*. Londres: The University of Chicago Press.
- Jacobson, J.M. (2006). *Professional Piano teaching*. California: Alfred Publishing Co., Inc.
- Jaëll, M. (1896). *La Musique et la psychophysiologie*. Paris: F. Alkan.
- Jaëll, M. (1897). *Le mécanisme du toucher. L'étude du piano par l'analyse expérimentale de la sensibilité tactile*. Paris: Armand Colin et Cie.
- Jaëll, M. (1904). *L'intelligence et le rythme dans le mouvements artistiques*. Paris: F. Alkan.
- Jaques-Dalcroze, E. (2000). *Rhythm, Music & Education*. Surrey: The Dalcroze Society (Inc).
- James, W. (1909). *The Meaning Of Truth. A Sequel To 'Pragmatism'*. Londres: Logmans, Green, and Co.
- Jauset, J.A. (2013). *Cerebro y música, una pareja saludable. Las claves de la neurociencia musical*. Sevilla: Círculo Rojo.

- Johnson, D.H. (Ed.) (1995). *Bone, Breath & Gesture. Practices of Embodiment*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Johnson, D.H. (1997). *Groundworks. Narratives of Embodiment*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Johnson, D. H. (1998). Who Walks? En D. H. Johnson, y I. J. Grand (Eds.), *The Body in Psychotherapy. Inquiries in Somatic Psychology* (pp. 1-16). Berkeley: North Atlantic Books.
- Johnson, D.H. (2005). From Sarx to Soma. Esalen's Role in Recovering the Body for Spiritual Development. En J.J. Kripal, y G.W. Shuck (Eds.), *On The Edge Of The Future. Esalen and the Evolution of American Culture* (pp. 250-267). Bloomington: Indiana University Press.
- Johnson, D.H. (2018). *Diverse Bodies, Diverse Practices. Toward an Inclusive Somatics*. Berkely: North Atlantic Books.
- Johnson, J. (2009). *What Every Violinist Needs To Know About The Body*. Chicago: GIA Publications.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnston, P. (2007). *The Practice Revolution. Getting great results from the six days between music lessons*. Pearce: PracticeSpot Press.
- Joly, C. (2020). When Prevention Makes Good Music. En S. H. Lee, M. L. Morris, y S. V. Nicosia (Eds.), *Perspectives in Performing Arts Medicine Practice. A Multidisciplinary Approach* (pp. 321-334). Cham: Springer.
- Jones, F. P. (1979). *Body awareness in action. A study of the Alexander Technique* (2ª ed.). Nueva York: Schocken Books.
- Jones, K. (2000). *Keeping Your Nerve! Confidence-Boosting Strategies for musicians and performers*. Londres: Faber Music Ltd.
- Jordan, J., y Thomas, N. (2010). *Toward Center. The Art of Being for Musicians, Actors, Dancers, and Teachers*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kaemper, G. (1965). *Techniques Pianistiques*. Paris: Editions Alphonse Leduc.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Kapandji, A. (2011). *Fisiología Articular. 3 Tomos* (6ª ed). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Kaparo, R. (2014). *Inteligencia somática. Arte y práctica de la atención corporal*. Madrid: Edaf.
- Kaplan, F. (2011). *El Poder De Renacer. Vivir Para cambiar, Cambiar Para Vivir*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Kaplan, I. (1994). *The Experience of Pianists Who Have Studied The Alexander Technique: Six Case Studies* [Tesis Doctoral Inédita]. Nueva York: New York University.
- Kelly, A. (2006). One-shot design. En V. Jupp (Ed.), *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4135/9780857020116>
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford: Oxford University Press.
- Kentner, L. (1976). *Piano*. Londres: Kahn & Averill.
- Kesselman, S. (2003a). Primer Movimiento. Desde el paradigma estético a la eutonía. En V. Hemsy de Gainza, y S. Kesselman, *Música y eutonía. El cuerpo en estado de arte*. (pp. 9-64). Buenos Aires: Ed. Lumen.

- Kesselman, S. (2003b). Tercer Movimiento. Eutonía. Dispositivos teóricos y técnicos. En V. Hemsy de Gainza, y S. Kesselman, *Música y eutonía. El cuerpo en estado de arte*. (pp. 153-201). Buenos Aires: Ed. Lumen.
- King, N., y Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Kjellrup, M. (1992). *Eutonia. Una ginnastica dolce per educare il corpo a pensarsi e conoscersi. Una via efficace e naturale all'equilibrio psicofísico*. Como: Red Edizioni.
- Klein-Vogelbach, S., Lahme, A., y Spirgi-Gantert, I. (2010). *Interpretación Musical y Postura Corporal*. Madrid: Akal.
- Kleinman, J., y Buckoke, P. (2013). *The Alexander Technique for Musicians*. Londres: Bloomsbury Methuen Drama.
- Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way. A Guide to Practice, Performance, and Wellness*. Nueva York: Oxford University Press.
- Klinkenberg, N. (2007). *Achtsamkeit im der Körperverhaltenstherapie. Ein Arbeitsbuch mit 20 Probiersituationen aus der Jacoby/Gindler Arbeit*. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Klöppel, R. (2007). *Ejercitación mental para músicos. Aprender más fácilmente. Actuar con más seguridad*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- Klöppel, R., y Altenmüller, E. (2013). *Die Kunst des Musizierens: Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis*. Mainz: Schott.
- Knaster, M. (1996). *Discovering The Body's Wisdom. A comprehensive guide to more than fifty mind-body practices that can relieve pain, reduce stress, and foster health, spiritual growth, and inner peace*. Nueva York: Bantam Books.
- Koch, S. C., Fuchs, T., Summa, M., y Müller, C. (Eds.) (2012). *Body Memory, Metaphor and Movement*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kochevitsky, G. (1967). *The art of piano playing. A scientific approach* (2ª ed.). California: Summy-Birchard Inc.
- Kohut, D.L. (1992). *Musical Performance. Learning theory and pedagogy*. Champaign: Stipes Publishing.
- Kripal, J.J. (2007). *Esalen. America and the Religion of No Religion*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kripal, J.J., y Shuck, G.W. (Eds.) (2005). *On the Edge of the Future. Esalen and the Evolution of American Culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kropff, K. (Ed.) (2002). *A symposium for pianists and teachers: strategies to develop the mind and body for optimal performance*. Dayton: Heritage Music Press.
- Kurtz, G. (2007). *Practising. A Musician's Return to Music*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Laban, R. (2006). *El dominio del movimiento* (2ª ed.). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. Nueva York: Basic Books.
- Landriscini Marín, C. (2015). *Aportaciones de David Popper en la enseñanza del violonchelo* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de La Coruña. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/16034>
- Langer, E. J. (2016). *The Power of Mindful Learning* (2º ed.). Boston. Da Capo Press.
- Langford, E. (2008). *Mind and Muscle. An Owner's Handbook*. Antwerpen: Garant.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2010). *A handbook for Teacher Research. From design to implementation*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Laor, L. (2016). *Paradigm War. Lessons Learned from 19th Century Piano Pedagogy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

- Last, J. (1972). *The young pianist. An approach for teachers and students* (2ª ed). Oxford: Oxford University Press.
- Laughlin, R.B. (2007). *Un universo diferente. La reinención de la física en la edad de la emergencia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Le Boulch, J. (1997). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Le Breton, D. (2018). *La Sociología del Cuerpo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Lederman, R. J. (2020). Overview of Performing Arts Medicine. En S. H. Lee, M. L. Morris, y S. V. Nicosia (Eds.), *Perspectives in Performing Arts Medicine Practice. A Multidisciplinary Approach* (pp. 3-11). Cham: Springer.
- Lee, S. H., Morris, M. L., y Nicosia, S. V. (Eds.) (2020). *Perspectives in Performing Arts Medicine Practice. A Multidisciplinary Approach*. Cham: Springer.
- Leeber, J. (2013, Diciembre 4). *Technique doesn't exist* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OEA64RU8xFO>
- Legré, R. (2011). La main du musicien: le point de vue du chirurgien. En H. Tramier, y J. P. Roll (Eds.), *Le Corps et la Musique* (pp. 110-118). Aix-en-Provence: Presses Universitaires De Provence.
- Lehmann, S., y Faber, M. (2003). *Rudolf Serkin. A Life*. Nueva York: Oxford University Press.
- Leibowitz, J., y Connington, B. (1991). *The Alexander Technique*. Londres: Souvenir Press.
- Levin, D. M. (1989). *The Listening Self. Personal Growth, Social Change And The Closure Of Metaphysics*. Londres: Routledge.
- Leimer, K., y Giesecking, W. (1950). *La Moderna Ejecución Pianística*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Leimer, K., y Giesecking, W. (1951). *Rítmica, Dinámica, Pedal*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Lhevinne, J. (1972). *Basic principles in pianoforte playing*. Nueva York: Dover Publications.
- Linari Melfi, M. (2013). *Influencia de la actividad ocupacional en instrumentistas musicales profesionales y la aparición de alteraciones músculo-esqueléticas* [Tesis doctoral inédita]. Granada: Universidad de Granada.
- Liskin, J. (1996). *Moving Medicine. The Life and Work of Milton Trager, M.D.* Nueva York: Station Hill Press.
- Little, M. y Jenne, N. (2001). *Dance and the Music of J. S. Bach. Expanded Edition*. Bloomington: Indiana University Press.
- Littlewood, W.C., y Roche, M.A. (Ed.) (2017). *Despertando. El trabajo de Charlotte Selver*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo.
- Loupos, J. (2011). *The sustainable you. Somatics and the myth of aging. The smart way to achieve and maintain your best body*. Minneapolis: Langdon Street Press.
- Ludwig, S. (2015). *Elsa Gindler- von ihrem Leben und Wirken: Wahrnehmen, was wir empfinden*. Berlin: Heinrich Jacoby-Elsa Gindler-Stiftung.
- Lukas, J.F., y Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa* (2ª ed). Madrid: Alianza Editorial.
- Lyke, J., Enoch, Y., y Haydon, G. (1996). *Creative Piano Teaching*. Illinois: Stipes Publishing L.L.C.
- Lympany, M., y Strickland, M. (1991). *Moura. Her Autobiography*. Londres: Peter Own Publishers.
- Lynn, G. (2017). *Awakening Somatic Intelligence. Understanding, Learning and Practicing the Alexander Technique, Feldenkrais Method and Hatha Yoga*. Londres: Singing Dragon.

- Lyonn Lieberman, J. (1991). *You Are Your Instrument. The Definitive Musician's Guide to Practice and Performance* (3ª ed). Nueva York: Huiksi Music.
- MacDonald, R., y Ness, C. (2006). *Los Secretos de la Técnica Alexander*. Colonia: Taschen.
- Mach, E. (1973). *The Liszt Studies. Essential Selections from the Original 12-Volume Set of Technical Studies for the Piano including the first English Edition the legendary Liszt Pedagogue – a lesson diary of the master as teacher, as kept by Mme. Auguste Boissier, 1831-1832*. Nueva York: Huiksi Music.
- Mach, E. (1991). *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves*. Nueva York: Dover Publications.
- Mach, E., y Gordon, S. (1995). Liszt and Leschetizky. En Uszler, M., Gordon, S., y Mach, E. (1995). *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. Nueva York: Schirmer Books.
- Mackie, V. (2006). 'Just Play Naturally'. *Vivien Mackie in conversation with Joe Armstrong. An account of her study with Pablo Casals in the 1950s and her discovery of the resonance between his teaching and the principles of the Alexander Technique*. Boston: Duende Edition.
- Mackworth-Young, L. (2000). *Tuning In. Practical Psychology for Musicians who are Teaching, Learning and Performing. Handbook and Home Study Course*. Norfolk: MMM Publications.
- Madden, C. (2014). *Integrative Alexander Technique Practice for Performing Artists: Onstage Synergy*. Chicago: Intellect, University of Chicago Press.
- Madden, C., y Juhl, K. (Ed.) (2017). *Galvanizing Performance. The Alexander Technique as a Catalyst for Excellence*. Londres: Singing Dragon.
- Mairi, A. (2006). *Trager for Self-Healing. A Practical Guide for Living in the Present Moment*. California: H. J. Kramer – New World Library.
- Maitland, J. (1995). *Spacious Body. Explorations in somatic ontology* (2ª ed). California: North Atlantic Books.
- Maisel, E. (Comp.) (1995). *La técnica Alexander. El sistema mundialmente reconocido para la coordinación cuerpo-mente*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Malde, M., Allen, M. J., y Zeller, K. A. (2016). *What Every Singer Needs to Know about the Body* (3ª ed). San Diego: Plural Publishing.
- Manheim, H.L. (1982). *Investigación sociológica. Filosofía y métodos*. Barcelona: Ed. CEAC.
- Marcus, A. (1979). *Great Pianists Speak with Adele Marcus*. Nueva Jersey: Paganiniana Publications.
- Mark, T. (2003). *What every pianist needs to know about the body. With supplementary material for organists by Roberta Gary and Thorn Miles*. Chicago: GIA Publications.
- Mark, T.C. (2012). *Motion, Emotion and Love. The Nature of Artistic Performance*. Chicago: Gia Publications.
- Marshall, C., y Rossman, G.B. (1999). *Designing Qualitative Research* (3ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Martenot, M. (1993). *Principios Fundamentales De Formación Musical Y Su Aplicación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Martín López, T. (2015). *Cómo tocar sin dolor. Tu cuerpo tu primer instrumento. Ejercicios para la prevención y tratamiento de lesiones en músicos*. Valencia: Piles.
- Marzano, M. (2017). *La philosophie du corps* (4ª ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Mas Torres, S. (1995). *Téchne. Un Estudio Sobre La Concepción De La Técnica En La Grecia Clásica*. Madrid: UNED.

- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., y Sabariego Puig, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). Madrid: La Muralla.
- Matthay, T. (1903). *The act of touch in all its diversity. An analysis and synthesis of pianoforte tone-production*. Londres: Longmans, Green and Co.
- Matthay, T. (1932). *The Visible and Invisible in Pianoforte Technique, being a Digest of the Author's Technical Teaching up to date*. Londres: Oxford University Press.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (2ª ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Mazza, D. (2013). *La Tarea en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- McAllister, L.S. (2013). *The Balanced musician. Integrating Mind And Body for Peak Performance*. Lanham: The Scarecrow Press, INC.
- McEvenue, K. (2001). *The Alexander Technique for Actors*. Londres: Methuen Publishing.
- McGrath, C., Hendricks, K., y Smith, T.D. (2017). *Performing Anxiety Strategies. A Musician's Guide to Managing Stage Fright*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2001). *Research in Education*. Nueva York: Pearson Education.
- Medina Rivilla, A., y Salvador Mata, F. (Ed.) (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mèlich, J.C. (2019). *La Sabiduría De Lo Incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Menéndez Montañés, C., y Moreno Oliver, F.X. (2006). *Ergonomía Para Docentes. Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos*. Barcelona: Graó.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Merry, S. (2018). *Alexander in Primary Education. A Workbook and Practical Guide to Teaching the Alexander Technique in Primary Schools*. Surrey: Sue Merry.
- Merzenich, M. (2013). *Soft-Wired. How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. San Francisco: Parnasus Publishing.
- Middendorf, I. (1989). *Le Souffle Pour Mieux Etre. Ses Techniques*. Paris: Editions Retz.
- Miguel, M. (2001). "Sistema Consciente Para La Técnica Del Movimiento" De Fedora Aberastury. *Metodología*. Madrid: Mandala Ediciones.
- Miles, M.B., y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook* (2ª ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mills, J. (2006). Performing and teaching: the beliefs and experience of music students as instrumental teachers. *Psychology of Music* 34(372), 373-390.
- Mills, J. (2007). *Instrumental Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Milstein, D., y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Montero, I., y León, O.G. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Moore, D. (2017). *Smart Yoga. Apply the Alexander Technique to Enhance Your Practice, Prevent Injury, and Increase Body Awareness*. Berkely: North Atlantic Books.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morris, E. (2017). *Rythm In Acting and Performance. Embodied Approaches and Understandings*. Londres: Bloomsbury.

- Mullan, K.J. (2017a). European Antecedents to Somatic Movement. En M. Eddy (Ed.), *Mindful Movement. The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action* (pp. 63-82). Bristol: Intellect.
- Mullan, K.J. (2017b). Somatics herstories: Tracing Elsa Gindler's educational antecedents Hade Kallmeyer and Genevieve Stebbins. *Journal of Dance and Somatic Practices*, 9(2), 159-178.
- Münste, T.F., Altenmüller, E., y Jäncke, L. (2002). *The musician's brain as a model of neuroplasticity*. *Nat Rev Neuroci*, 3(6), 473-478.
- Murcia, R. (2015). *Un camino hacia la Eutonía a través de algunos textos*. Madrid: Federación Internacional de Eutonía.
- Murphy, M. (1992). *The Future of the Body. Explorations into the Further Evolution of Human Nature*. Nueva York: Jeremy P. Tarcher/Perigee Books
- Murray Schafer, R. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Neiger, H., Gosselin, P., y Torres Lacomba, M. (2007). *Estiramientos Analíticos Manuales. Técnicas Pasivas*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Nelson, S. H., y Blades, E. L. (2018). *Singing With Your Whole Self. A Singer's guide to Feldenkrais Awareness through Movement* (2nd. Ed.). Londres: Rowman & Littlefield.
- Netter, F. H. (2015). *Atlas de Anatomía Humana* (6^a Ed). Barcelona: Elsevier.
- Nettl-Fiol, R., y Vanier, L. (2011). *Dance and the Alexander Technique. Exploring the Missing Link*. Champaign: University of Illinois Press.
- Neuhaus, H. (1987). *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.
- Nicholls, C. (2012). *The Posture Workbook. Free yourself from back, neck and shoulder pain with the Alexander Technique*. Hove: D&B Publishing.
- Nicholls, C. (2014). *Body, Breath & Being* (2^a ed.). Hove: D&B Publishing.
- Nobes, P. (2018). *Mindfulness in 3D. Alexander Technique for the 21st Century*. Londres: The Real Press.
- Noë, A. (2006). *Action in Perception*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Noë, A. (2010). *Fuera de la cabeza: por qué no somos el cerebro y otras lecciones de la biología de la conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Noë, A. (2012). *Varieties of presence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Noë, A. (2016). *Strange Tools. Art and Human Nature*. Nueva York: Hill and Wang.
- Noulis, C. (2014). *Somatic Education and Piano Performance*. [Tesis doctoral inédita]. Birmingham: Birmingham City University and Birmingham Conservatory.
- Oboirin, L. (2007). Some Principles of Pianoforte Technique. En C. Barnes (Ed.), *The Russian Piano School. Russian Pianists & Moscow Conservatoire Professors On The Art Of The Piano* (pp. 68-77). Londres: Kahn & Averill.
- O'Connor, J. (1987). *Not Pulling Strings. A book about Instrumental Teaching and Music Education*. Londres: Lambent Books.
- Odessky, A.G. (2003). *Eutonía y estrés*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Olson, M. (2009). *Musician's Yoga. A Guide to Practice, Performance, and Inspiration*. Boston: Berklee Press.
- Oriol de Alarcón, N. (2012). Temática de tesis doctorales de Música en España (1978-2011). *Revista Música y Educación*, XXV (92), 58-94.
- Oriol de Alarcón, N. (2014). Implementación de la música en la enseñanza general en España. *Revista Música y Educación*, XXVII (100), 26-43.
- Orobioigoicoechea Vizcarra, E. (2012). *La Presencia Escénica en el Intérprete Musical: Un Estudio de Caso* [Tesis doctoral inédita]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Orozco Delclós, L., y Solé Escobar, J. (Eds.) (1996). *Tecnopatías del músico. Prevención y tratamiento de las lesiones y enfermedades profesionales de instrumentistas y cantantes. Introducción a la Medicina de la Danza*. Barcelona: Aritza Comunicación.
- Orozco Delclós, L. (1999). *Crónicas Médicas de la Música Clásica*. Barcelona: Aritza.
- Ortmann, O. (1925). *The physical basis of piano touch and tone. An experimental investigation of the effect of the player's touch upon the tone of the piano*. Londres: Kegan, Trench, Trubner & Co.
- Ortmann, O. (1929). *The physiological mechanics of piano technique. An experimental study of the nature of muscular action as used in piano playing, and of the effects thereof upon the piano key and the piano tone*. Londres: Kegan, Trench, Trubner & Co.
- O'Shea, K. S. (1998). *Healing Hip, Joint, and Knee Pain. A Mind-Body Guide to Recovery from Surgery and Injuries*. Berkely: North Atlantic Books.
- Oubiña de Castro, M. R. (1973). *Enseñanzas de un gran maestro: Vicente Scaramuzza*. Buenos Aires: Ed. Osorio.
- Oubiña de Castro, M. R. (1984). *Elementos de técnica pianística. Análisis y pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Kepplinger.
- Palac, J. A., y Grimshaw, D. N. (2006). Music Education and Performing Arts Medicine: The State of the Alliance. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America* 17(4), 877-891.
- Parakilas, J. (1999). *Piano Roles. Three Hundred Years of Life with the Piano*. New Haven: Yale University Press.
- Parente, T. J. (2015). *The Positive Pianist. How Flow can bring Passion to Practice and Performance*. Nueva York: Oxford University Press.
- Park, G. (1991). *El arte del cambio. Libertad, salud y expresión corporal a través del método Alexander*. Madrid: Ed. Mirach.
- Paull, B., y Harrison, C. (1997). *The Atheletic Musician. A guide to playing without pain*. Maryland: The Scarecrow Press, Inc.
- Payne, R. A. (2002). *Técnicas de relajación. Guía práctica (3ªed.)*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Pearson, L. (2006). *Body Mapping for Flutists. What every flute teacher needs to know about the body*. Chicago: GIA Publications.
- Peluffo, E. (2009). *Idea del cuerpo en Occidente y Oriente*. Madrid: Miraguano Ediciones.
- Pereira Bolsanello, D. (2015). Is Pilates a Somatic Education Method? *Brazilian Journal on Presence Studies, Porto Alegre*, 5(1), 101-126. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>
- Peretz, I. (2019). *Aprender música. ¿Qué nos enseñan las neurociencias del aprendizaje musical?* Barcelona: Redbook Ediciones.
- Perrenaud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrone, H. C. (2010). *Eutonía, arte y pensamiento. Nuevos paradigmas*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Phelps, R.P., Ferrara, L., y Goolsby, T.W. (1993). *A Guide to Research in Music Education (4ª ed.)*. Metuchen: The Scarecrow Press.
- Philipp, L. H. (1982). *Piano Technique. Tone, touch, phrasing and dynamics*. Nueva York: Dover Publications.
- Pidgeon, N., y Henwood, K. (1997). Using grounded theory in psychological research. En N. Hayes (Ed.), *Doing Qualitative Analysis in Psychology* (pp. 245-273). Hove: Psychology Press.

- Pierce, A., y Pierce, R. (1989). *Expressive Movement. Posture and Action in Daily Life, Sports, and the Performing Arts*. Nueva York: Plenum Press.
- Pierce, A., y Pierce, R. (1991). *Generous Movement. A Practical Guide to Balance in Action*. Redlands: The Center of Balance Press.
- Pierce, A. (2007). *Deepening Musical Performance through Movement. The Theory and Practice of Embodied Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en Libertad. Desarrollo de la Motricidad Global*. Madrid: Narcea.
- Planella Ribera, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Platón (2010). *Fedón/Fedro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pliego de Andrés, V. (2010). El futuro de las Enseñanzas Artísticas. *Revista Música y Educación*, XXIII (82), 209-211.
- Pliego de Andrés, V. (2014). Oportunidad y conveniencia de integrar las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. *Revista Danzaratte*, 8, 104-119.
- Poggia, C., y Giannelli, P. (2006). *Motricità Consapevole Con I Bambini. Alla scoperta del corpo attraverso i movimenti degli animali con il Metodo Feldenkrais*. Trento: Erickson.
- Poggia, C. (2010). *Percorsi Di Motricità Consapevole. Esercizi per adulti e anziani: Método Feldenkrais e altre proposte*. Trento: Erickson.
- Poggia, C., y Giannelli, P. (2014). *Motricità Consapevole e Riabilitazione Logopedica. Attività con il Metodo Feldenkrais per bambini della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Porzelt, S.W., y Middendorf, I. (1996). *Vivir a pleno pulmón. Respirar bien es estar mejor*. Gerona: Tikal Ediciones.
- Randel, D. M. (Ed.) (1997). *Diccionario Harvard de música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Academia Española (2014). Técnica. *Diccionario de la lengua Española* (23 ed.) Recuperado de <https://dle.rae.es/t%C3%A9cnica?m=form>
- Reese, M. (2015). *Moshe Feldenkrais: A Life in Movement. Volume One*. California: RessKress Somatic Press.
- Reeve, S. (2008). *The Ecological Body*. [Tesis Doctoral Inédita] Exeter: University of Exeter.
- Reeve, S. (2011). *Nine Ways of Seeing a Body*. Devon: Triarchy Press.
- Reeve, S. (2013). *Body and Performance*. Devon: Triarchy Press.
- Rennschuh, H. (2013). *Klavierspielen, Alexander-Technik und Zen* (2ª ed.). Augsburg: Wissner-Verlag.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Riestad, E. (1989). *La Música en la Mente*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- Robbins, S. E. (2012). *Time and Memory. A Primer on the Scientific Mysticism of Consciousness*. Jackson: Stephen E. Robbins.
- Robbins, S. E. (2014). *Collapsing The Singularity. Bergson, Gibson and the Mythologies of Artificial Intelligence*. North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Robinson, L., y Fisher, H. (1998). *The Mind Body Workout with Pilates and the Alexander Technique*. Londres: Pan Books.
- Rojo Díez, T., Giner Ponce, X., Serrano Masegoso, J.A., Mestre Moltó, A., Veintimilla Bonet, A., y Vico Nieto, M.L. (2011). *Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas. Curso 2009/2010*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.

- Roll, J.P., y Thyron, C. (2011). *Musique Corporelle*. En H. Tramier, y J. P. Roll (Eds.), *Le corps Et La Musique*. Aix-en Provence: Presses Universitaires de Provence.
- Romano, D. (2003). *Introducción al Método Feldenkrais*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Romero Carmona, J. B. (2005). La música en la escuela y su tratamiento histórico. *Revista Música y Educación*, 62, 43-58.
- Rosasco Mitchell, C. (2012). *A New SENSORY Self- Awareness. Tools to Experience The Body-to-Brain Communication. Practice Guide for School, Work, and Home. Part I. Completely Revised*. Hawai: Feldenkrais Interest.
- Rosenholtz, S. (2016a). *Muévete Como Los Animales*. California: Rosewood Publications.
- Rosenholtz, S. (2016b). *Muévete Como Los Monos*. California: Rosewood Publications.
- Rosset Llobet, J., y Fàbregas Molas, S. (2005). *A tono. Ejercicios para mejorar el rendimiento del músico*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Rosset i Llobet, J., y Odam, G. (2010). *El cuerpo del músico. Manual de mantenimiento para un máximo rendimiento*. Badalona: Editorial Paidotribo.
- Roth, E. (2013). *Klavierspiel und Körperbewusstsein. Eine kommentierte Auswahl historischer klaviermethodischer Zitate* (2ª ed.). Augsburg: Wissner-Verlag.
- Ruiz Ramos, G. (1999). *Amo hacer música. Yogaterapia específica para los profesionales de la Música*. Madrid: Mandala Ediciones.
- Rusinek, G. (2007). Tradition and Change in the Spanish Music Curriculum. En L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 173-174). Dordrecht: Springer.
- Rytz, T. (2009). *Centered and Connected. A Therapeutic Approach to Mind-Body Awareness*. Berkely: North Atlantic Books.
- Rywerant, Y. (1994). *El Método Feldenkrais. El aprendizaje de la técnica*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Sampayo, S. (2008). *Estiramientos y conciencia corporal para el movimiento*. Madrid: Edaf.
- Sandor, G. (1995). *On piano playing: Motion, Sound and Expression*. Nueva York: Schirmer.
- Sanford, M. (2006). *Waking: A Memoir of Trauma and Transcendence*. Nueva York: Rodale.
- Sans Zapata, M. (2012). ¿Qué es el coaching? Sus orígenes, definición, distintas metodologías y principios de actuación de un coach. *3C Empresas: investigación y pensamiento crítico*, 1(3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817930.pdf>.
- Sarason, S. B. (1990). *The Challenge of Art to Psychology* (2ª ed.). Nueva York: Yale University.
- Sarason, S. B. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Sardá Rico, E. (2003). *En forma: ejercicios para músicos*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Sargat Ros, M. A. (2002). *Los Conservatorios De Música En Castilla-La Mancha*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Sataloff, R. T., Brandfonbrener, A.G., y Lederman, R.J. (Eds.) (1998). *Performing Arts Medicine* (2ª ed.). California: Singular Publishing Group.
- Schaefer-Simmern, H. (1948). *The Unfolding of Artistic Activity. Its Basis, Processes, and Implications*. Berkley: University of California Press.
- Schaefer-Simmern, H. (2003). *Consciousness of Artistic Form. A comparison of the visual art of contemporary children, adolescents, and lay adults with historical art, folk art, and aboriginal art*. Carbondale: The Gertrude Schaefer-Simmern Trust.
- Schafer, R. M. (1984). *El Rinoceronte En El Aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schinca, M. (2011). *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento* (4ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.

- Schlinger, M. (2006). Feldenkrais Method, Alexander Technique, and Yoga – Body Awareness Therapy in the Performing Arts. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America* 17(4), 865-875.
- Schnabel, A. (1988). *My Life and Music*. Nueva York: Dover.
- Schonert-Reichl, K. A., y Roeser, R. W. (Eds.) (2016). *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice*. Nueva York: Springer.
- Schostak, J. (2006). *Interviewing and Representation in Qualitative Research*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill.
- Schutz, W. (1973). *Todos somos uno. La cultura de los encuentros*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (4ª ed.). Nueva York: Teachers College Press Columbia University.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2003). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Shafarman, S. (1997). *Awareness Heals. The Feldenkrais Method for Dynamic Health*. Boston: Da Capo Press.
- Shelhav, C. (2015). *The Feldenkrais Method for Children with Cerebral Palsy*. California: Feldenkrais Movement Institute.
- Shelhav, C. (2019). *Child Space. An Integrated Approach to Infant Development Based on the Feldenkrais Method*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Shilling, C. (2004). Educating bodies: schooling and the constitution of society. En J. Evans, B. Davies, y J. Wright (Eds.), *Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Education and Physical Culture* (pp. xv-xxii). Nueva York: Routledge.
- Shilling, C. (2016). *The Body. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Shoshani, A. Z. (2006). *Experiencing Your Potential. Following Feldenkrais' Work. The Elusive Border between Learning, Psychology, and Art*. Tel Aviv: Dekel Publishing House.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities. Constructing Life through Language*. Londres: Sage Publications.
- Shusterman, R. (2000). *Performing Live. Aesthetic Alternatives for the Ends of Art*. Ithaca: Cornell University Press.
- Shusterman, R. (2008). *Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking Through the Body. Essays in Somaesthetics*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sigers, P. K. (1995). *The Pianist: His Manual Technique, His Mental Technique (An Annotated Translation)*. [Tesis Doctoral Inédita] Nebraska: University of Nebraska.
- Simkin, G. (1983). *Kinesiología de la Ejecución Pianística. Ciencia del movimiento humano aplicado a la ejecución pianística*. Buenos Aires: Gregorio Simkin.
- Singleton, M. (2018). *El Cuerpo Del Yoga. Los Orígenes De La Práctica Postural Moderna*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Sisterhen Mcallister, L. (2013). *The Balanced Musician. Integrating Mind and Body for Peak Performance*. Lanham: The Sacrecrow Press, Inc.
- Smisor Bastien, J. (1996). *Piano básico de Bastien. Recital. Nivel elemental*. San Diego: Neil A. Kjos Music Company.

- Sobotta, J. (2012). *Atlas de Anatomía Humana. 3 Tomos* (23 ed.). [Editado por F. Paulsen y J. Waschke]. Barcelona: Elsevier.
- Solovitch, S. (2015). *Playing Scared. My Journey through Stage Fright*. Londres: Bloomsbury.
- Spatz, B. (2015). *What a Body Can Do. Technique As Knowledge, Practices As Research*. Abingdon: Routledge.
- Speads, C. (1980). *ABC de la respiración*. Madrid: Edaf.
- Spindler, S. (2007). *La Técnica de Matthias Alexander. Un camino hacia el bienestar del cuerpo y la mente*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Steinmüller, W., Schaefer, K., y Fortwängler, M. (Eds.) (2009). *Gesundheit, Lernen, Kreativität. Alexander-Technik, Eutonie Gerda Alexander und Feldenkrais als Methoden zur Gestaltung somtopsychoischer Lernprozesse* (2ª ed.). Berna: Verlag Hans Huber.
- Stevens, C. (1997). *La Técnica Alexander*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- Stokes, B. (2010). *Bebés asombrosos. Movimientos esenciales para tu bebé en el primer año de vida*. México: Limusa.
- Stokes, B. (2015). *Your Self-Motivated Baby. Enhance Your Baby's Social and Cognitive Development in the First Six Months through Movement*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Stokoe, P., y Schächter, A. (1977). *La expresión corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stringer, M., Mackworth-Young, L., Beach, N., Bunting, P., Cross, R., Young, S., Keyworth, Shaw, S., Hawes, T., Stubbs, N., y Leibman, I. (2005). *The music teacher's handbook. The complete resource for all instrumental and singing teachers*. Londres: Faber Music.
- Strozzi-Heckler, R. (2014). *The art of somatic coaching. Embodying skillful action, wisdom, and compassion*. Berkely: North Atlantic Books.
- Suárez, C. (2004). *Una aproximación al Sistema Fedora Aberastury. Espacios desconocidos, lugares inimaginados*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind, and education*. Londres: Routledge.
- Tanner, M. (2016). *The Mindful Pianist. Focus, practice, perform, engage*. Londres: Faber Music.
- Taylor, H. (2002). *The Pianist's Talent* (2ª ed.). London: Kahn & Averill.
- Taylor, N. (2016). *Teaching Healthy Musicianship. The Music Educator's Guide to Injury Prevention and Wellness*. Nueva York: Oxford University Press.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Nueva York: The Falmer Press.
- Thayer Sataloff, R., Brandfonbrener, A.G., y Lederman, R.J. (Eds.) (1998). *Performing Arts Medicine* (2ª ed.). San Diego, California: Singular Publishing Group.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement: Theory, practice, research*. Nueva York: Routledge.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Tomes, S. (2018). *Speaking the Piano. Reflections on Learning and Teaching*. Woodbridge: The Boydell Press.
- Torres del Rincón, M. (2017). *La escuela anatómico-fisiológica de técnica pianística en Inglaterra y Alemania entre 1900 y 1939* [Tesis doctoral inédita]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Toshio Sudo, P. (1997). *Zen guitar*. Nueva York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Trager, M. (1987). *Movement as a way to agelessness*. Nueva York: Station Hill Press.

- Triebel-Thome, A. (1997). *El Método Feldenkrais*. Barcelona: Ed. Abraxas.
- Tubi, V. (1983). *Eutonia e Training Autogeno*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Tubiana, R., y Camadio, P. (Eds.) (2000). *Medical Problems of the Instrumentalist Musician*. Londres: Martin Dunitz.
- Turon, C. (2000). *Educational Prerequisites for Piano Teachers Assisting in the Prevention, Detection, and Management of Performance-Related Health Disorders*. [Tesis doctoral inédita]. Norman: University of Oklahoma.
- Unsel, P. (2018). *El Microcosmos Del Movimiento. Una mirada funcional al desarrollo del bebé. Para padres y profesionales*. Barcelona: Herder.
- Uszler, M. (1992). *Research on the Teaching of Keyboard Music*. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 584-593). Nueva York: Schirmer Books.
- Uszler, M., Gordon, S., y Mach, E. (1995). *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. Nueva York: Schirmer Books.
- Väkevä, L. (2012). Philosophy of Music Education As Art Of Life: A Deweyan View. En W. D. Bowman y A. L. Frega (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 86-110). Nueva York: Oxford University Press.
- Valenzuela Serrano, A. (2006). *Sotai. Reeducción postural integral*. Barcelona: Paidotribo.
- Vásquez Rocca, A. (2017). Francisco Varela: Neurofenomenología y ciencias cognitivas. De la acción encarnada a la habilidad ética. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 52(4), 301-323.
- Velázquez, A. (2013). *Cómo vivir sin dolor si eres músico. La mejor postura. Técnicas y ejercicios para alcanzar una mejor calidad musical evitando dolores y lesiones*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Velázquez, A. (2020). *El Artista Sin Dolor. Técnicas y Ejercicios Para Evitar Dolores Y Lesiones Y Alcanzar Una Óptima Interpretación*. Barcelona: Redbook Ediciones.
- Viaño Santasmarinas, J. J. (2009). *Trastornos Músculo-Esqueléticos relacionados con la Interpretación Musical en estudiantes instrumentistas. Epidemiología y Factores de Riesgo. Actividad Física y Deporte, Hábitos de Prevención y Carga Física*. Varsovia: Human Movement.
- Vicente, A., y Aróstegui, J.L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *Revista de la Lista Europea de Música en la Educación LEEME*, 12. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vicenteetal03.pdf>
- Vigarello, G. (2005). *Corregir El Cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Vigarello, G. (2016). *Le Sentiment de soi. Histoire de la perception du corps XVIe-XXe siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Vilar Torrens, J. M^a (2008). Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral. *Musiker* 16, 341-350. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/16/16341350.pdf>
- Vineyard, M. (2007). *How you stand, how you move, how you live. Learning the Alexander Technique to explore your mind-body connection and achieve self-mastery*. Cambridge: Da Capo Press.
- Vishnivet, B. (1994). *Eutonia. Educación del cuerpo hacia el ser*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Walker, A. (2018). *Fryderyk Chopin. A Life and Times*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.

- Warren, S. (2019). *The Pain Relief Secret. How to Retrain Your Nervous System, Heal Your Body's and Overcome Chronic Pain*. U.S.A.: TCK Publishing.
- Watson, A. H. D. (2009). *The biology of musical performance and performance-related injury*. Lanham: Scarecrow Press, Inc.
- Watson, A. H. D. (2018) Prevention. En I. Winspur, (Ed.), *The Musician's Hand. A Clinical Guide*. Second Edition (pp. 151-171). Londres: JP Medical.
- Weber, M. (1992). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Werner, K. (1996). *Effortless Mastery. Liberating the Master Musician within*. Nueva Albany: James Aebersold Jazz.
- Westney, W. (2003). *The Perfect Wrong Note. Learning to Trust Your Musical Self*. Nueva Jersey: Amadeus Press.
- Whatley, S., Garrett Brown, N., y Alexander, K. (Eds.) (2015). *Attending to Movement. Somatic Perspectives on Living in this World*. Axminster: Triarchy Press.
- Wheatley-Brown, M. (2011). *An Analysis of Terminology Describing the Physical Aspect of Piano Technique* [Disertación final de máster inédita] Ottawa: University of Ottawa.
- Wildman, F. (2006). *The Busy Person's Guide to Easier Movement. 50 ways to achieve a healthy, happy, pain free and intelligent body*. Berkeley: The Intelligent Body Press.
- Wildman, F. (2010). *Change Your Age Using Your Body and Brain to Feel Younger, Stronger and More Fit*. Boston: Da Capo Press.
- Willems, E. (1981). *El Valor Humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós Studio.
- Willems, E. (1993). *El Ritmo Musical* (3ª ed.) Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Williamon, A. (Ed.) (2004). *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Williamson, A., Batson, G., Whatley, S., y Weber, R. (Eds.) (2014). *Dance, Somatics and Spiritualities. Contemporary Sacred Narratives*. Bristol: Intellect.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.
- Wilson, F.R. (1986). *Tone Deaf and all Thumbs? An invitation to music-making for late bloomers and non-prodigies* (3ª Ed.). Nueva York: Viking.
- Wilson, F. R., y Roehmann, F. L. (1992). The Study of Biomechanical and Physiological Processes in Relation to Musical Performance. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 509-524). Nueva York: Schirmer Books.
- Wilson, F.R. (2002). *La Mano. De cómo su uso configura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Windels, J. (2011). *Les enfants et l'eutonie. Pedagogie et rééducation par le mouvement*. Paris: Bernard Giovanangeli Éditeur.
- Winspur, I., y Wynn Parry, C. B. (1998). *The musician's hand*. Londres: Martin Dunitz.
- Winspur, I. (Ed.) (2018). *The Musician's Hand. A Clinical Guide. Second Edition*. Londres: JP Medical Ltd.
- Wolff, K. (1979). *Schnabel's Interpretation of Piano Music* (2ª ed.). Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Woodford, P. (2018). Dewey's Bastards: Music, Meaning, And Politics. En G. E. McPherson, y G. F. Welch (Eds.), *Music and Music Education in People's Lives. An Oxford Handbook of Music Education. Volume 1* (pp. 339-342). Nueva York: Oxford University Press.
- Woodhouse, G. (1953). *A Realistic Approach to Piano Playing*. Londres: Augener.

- Woods, C., Williamson, M., y Fox Eades, J. (2018). Dewey and the Alexander Technique. Lessons in Mind-Body Learning. En R. Heilbronn, C. Doddington, y R. Highman (Eds.), *Dewey and Education in the 21st Century: Fighting Back* (pp. 83-100). Bingley: Esmerald Publishing.
- Worsley, V. (2016). *Feldenkrais for Actors. How to Do Less and Discover More*. Londres: Nick Hern Books.
- Wright, P. (2009) Teaching in Arts Education. En L.J. Saha, y A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Part 2* (pp. 1049-1060). Dordrecht: Springer.
- Yamada, S. (2009). *Shots in the Dark. Japan, Zen and the West*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Yu, E. (2010). *The art of slowing down. A sense-able approach to running faster*. Harrisburg: Panentheia Books.
- Yu, E. (2015). *The Mass Psychology of Fittism. Fitness, Evolution and the First Two Laws of Thermodynamics*. Los Angeles: Undocumented Working Press.
- Zemach-Bersin, D., y Reese, M. (1996). *Ejercicios de Relajación. Una manera sencilla de mantener la salud y la forma física*. Barcelona: Paidós.
- Zone, R. (1992). Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento. *Revista de la Asociación Argentina de Musicoterapia*, 2(5), 40-44.

DISPOSICIONES LEGALES

- Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 julio 1942, núm. 185, pp. 4838-4840.
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 octubre 1966, núm. 254, pp. 13381-13387.
- Decreto 198/2007, do 27 de setembro, polo que se establece o currículo das ensinanzas elementais de réxime especial de música. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 25 octubre 2007, núm. 207, pp. 17219-17236.
- Decreto 203/2007, do 27 de setembro, polo que se establece o currículo das ensinanzas profesionais de réxime especial de música. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 31 octubre 2007, núm. 211, pp. 17467-17515.
- Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*. Madrid, 16 junio 2011, núm. 141, pp. 11-253.
- Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Andalucía, 23 agosto 2011, núm. 165, pp. 37-92.
- Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL 21 septiembre 2011). *Boletín Oficial de Castilla y León*. Castilla y León, 21 septiembre 2011, núm. 183, pp. 72617-72823.
- Decreto 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en

- la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*. País Vasco, 29 de julio de 2013, núm. 143, pp. 2013-3437.
- Decreto 28/2014, de 4 de marzo, por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Diario Oficial de Extremadura*. Extremadura, 10 marzo 2014, núm. 47, pp. 7167-7307.
- Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*. Asturias, 23 mayo 2014, núm. 118, pp.1-205.
- Decreto 85/2014, de 10 de junio, de las enseñanzas artísticas superiores. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Cataluña, 12 junio 2014, núm. 6642, pp. 1-23.
- Decreto 88/2014, de 29/08/2014, por el que se aprueba el Plan de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Música, en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Castilla-La Mancha, 3 septiembre 2014, núm. 169, pp. 27992-28133.
- Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano), de 9 de setiembre. *Gaceta de Madrid*. Madrid, 10 setiembre 1857, núm. 1710.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 octubre 1990, núm. 238, pp. 28927-28941.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 diciembre 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 mayo 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Orde do 30 de setembro de 2010 pola que se establece o plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de grao en música na Comunidade Autónoma de Galicia e se regula o acceso ao dito grao. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 8 octubre 2010, núm. 195, pp. 16943-16959.
- Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*. Valencia, 20 noviembre 2011, núm. 6648, pp. 36595-36801.
- Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*. Aragón, 3 octubre 2011, núm. 195, pp. 20911-21139.
- Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios. BOC 3 abril 2014. *Boletín Oficial de Canarias*. Canarias, 3 abril 2014, núm. 66, pp. 8814-8909.
- Orden de 20 de marzo de 2018 por la que se convoca procedimiento de acceso al cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, en las especialidades vinculadas a las enseñanzas superiores de música. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 16 abril 2018, núm. 73, pp. 20637-20670.

- Orden de 15 de abril de 2019, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el acceso al Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Andalucía, 26 abril 2019, núm. 79, pp. 162-188.
- Orden de 30 de julio de 2019 por la que se autoriza la apertura y funcionamiento del centro de enseñanzas artísticas superiores de música Galival Music, en Valga. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 8 agosto 2019, núm. 150, pp. 36127-36129.
- Orden foral 34/2014, de 22 de abril, del consejero de educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el marco del espacio europeo de educación superior en la comunidad foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*. Navarra, 9 mayo 2014, núm.
- Ordre del conseller d'Educació i Cultura, d'1 de setembre de 2003, per la qual s'estableixen aspectes generals del currículum del grau superior dels ensenyaments de música i es determina, amb caràcter experimental, el desenvolupament curricular dels cursos que comprenen aquests ensenyaments a la comunitat autònoma de les Illes Balears. *Bulletí Oficial de les Illes Balears*. Balears, 16 setembre, núm. 130, pp. 7-24.
- Real Decreto aprobando el Reglamento para el gobierno y régimen del Real conservatorio de Música y Declamación, de 25 de agosto. *Gaceta de Madrid*. Madrid, 30 agosto 1917, núm. 242, pp. 545-551.
- Real Decreto, de 16 de junio. *Gaceta de Madrid*. Madrid, 17 junio 1905, núm. 168, p. 1108.
- Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 27 agosto 1992, núm. 206, pp. 29781-29800.
- Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 6 junio 1995, núm. 134, pp. 16607-16631.
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 20 enero 2007, núm. 18, pp. 2853-2900.
- Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 abril 2007, núm. 81, pp. 14669-14671.
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 27 octubre de 2009, núm. 259, pp. 89743-89752.
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 5 junio 2010, núm. 137, pp. 48480-48500.
- Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 7 febrero 2015, núm. 33, pp. 10319-10324.
- Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música,

se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-12 y se regula la prueba específica de acceso. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*. Murcia, 16 agosto 2013, núm. 189, pp. 33079-33249.

Resolución de 25 de abril de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento de ingreso al Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*. Madrid, 6 mayo 2019, núm. 106, pp. 70-147.

Sentencia de 5 de junio de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. E igualmente se anulan las expresiones «de grado» y «graduado o graduada» contenidas en el título, articulado y anexos de los Reales Decretos 630 a 635/2010, de 14 de mayo, por los que se regulan el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en Arte Dramático, en Música, en Danza, en Diseño, en Cerámica y Vidrio y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 21 diciembre 2012, núm. 306, p. 86883.

PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS CONSULTADAS

Conservatori Superior de Música de les Illes Balears. [Guía Docente] *El músic i el seu cos*. Illes Balears: CSMIB.

Conservatorio Superior de Música de A Coruña (2014). *Guía docente da materia de Técnicas de Control Emocional e Corporal. Curso 2014-2015*. A Coruña: CSMAC.

Conservatorio Superior de Música de Aragón. *Guía docente asignaturas LOE. Técnica Alexander y Estudio Musical I, II, III y IV*. Aragón: CSMA.

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León (2014). [Guía Docente] *Ergonomía y prevención de lesiones. Curso 2014-2015*. Salamanca: COSCYL.

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León (2014). [Guía Docente] *Técnicas de concentración. Curso 2014-2015*. Salamanca: COSCYL.

Conservatorio Superior de Música de Jaén. *Guía docente de la asignatura Pilates para Músicos I y II*. Jaén: CSMJ.

Conservatorio Superior de Música de Málaga. *Guía docente. Ergonomía I y II*. Málaga: CSMM.

Conservatorio Superior de Música de Málaga. *Guía docente. Técnica Corporal I y II*. Málaga: CSMM.

Conservatorio Superior de Música “Manuel Castillo” de Sevilla (2014). *Guía docente. Asignatura: Ergonomía Pianística. Curso 2014-2015*. Sevilla: CSMS.

Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco». *Guía docente. Ergonomía y técnica postural I y II*. Córdoba: CSMC.

Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco». *Guía docente. Expresión y técnica corporal I y II*. Córdoba: CSMC.

Conservatorio Superior de Música de Vigo. [Guía Docente] *Técnicas de control emocional e corporal*. Vigo: CSMV.

Escola Superior de Música de Catalunya (2014). [Guía Docente] *Formació Corporal i Comunicació I y II*. Barcelona: ESMUC.

- Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (2014). *Guía docente de Técnica Alexander Asignatura Optativa. Curso 2014-2015*. Madrid: RCSMM.
- Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (2014). *Guía docente de Técnicas corporales y Presencia escénica*. Madrid: RCSMM.
- Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (2014). *Guía docente. Asignatura: Yogaterapia para músicos. Curso 2014-2015*. Madrid: RCSMM.
- Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada (2014). *Guía de la asignatura Técnica Corporal*. Granada: RCSMG.
- Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada (2014). *Guía de la asignatura Técnicas de estudio y ergonomía*. Granada: RCSMG.



ANEXO I. LISTA DE CÓDIGOS

1. FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DE LOS PARTICIPANTES

-Antigüedad en la asignatura: Describe el lapso de tiempo durante el cual el profesorado ha impartido la asignatura.

-Dificultades titulación específica: Hace referencia a la certificación de la formación en técnicas de Educación Somática.

-Formación futura (propio entrevistado): Hace referencia a una probable formación futura en técnicas de Educación Somática que se desconocen.

-Profesorado que debería impartir la asignatura: Recoge las valoraciones del profesorado sobre el perfil idóneo del docente que debería hacerse cargo de la Educación Somática.

-Bases fundamentales: Recoge planteamientos basados en teorías de la Educación Somática que el profesorado afirma que práctica en su docencia.

2. PROBLEMÁTICAS FÍSICAS MÚSICOS

-Dificultad reconocimiento de problemas: Hace alusión al secretismo o a la falta de exteriorización verbal de los problemas físicos que se padecen relacionados con la práctica instrumental.

-Esfuerzo físico. Creencias alumnado: Recoge creencias en relación a la *performance*.

-Hábitos corporales y de estudio: Incidencia de los usos y costumbre corporales y de estudio en la práctica instrumental.

-Patologías músicos: líneas generales: Describe las dificultades físicas más comunes en la práctica instrumental de todo músico.

-Problemáticas físicas pianistas: Describe las dificultades físicas más comunes en la práctica instrumental de los pianistas.

-Sin formación: Hace referencia al desconocimiento del propio cuerpo y su realidad funcional, y a la falta de formación a nivel corporal.

3. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA

-Bienestar: Describe los efectos beneficiosos para el equilibrio personal de las técnicas de Educación Somática.

-Comparación entre técnicas: Valoración de los diferentes procesos que promueven técnicas diferentes de Educación Somática.

-Efectos a largo plazo: Es necesaria la continuidad para que las técnicas de Educación Somática incidan en la práctica instrumental.

-Motivación por la Educación Somática: Búsqueda personal de una respuesta a las problemáticas físicas propias

-Necesidad de la Educación Somática: Se refiere a la importancia de la inclusión de la Educación Somática en la educación instrumental en los conservatorios de música.

4. CURRÍCULUM DE LA MATERIA

-Carga horaria y de estudio: Hace referencia a la carga lectiva y de estudio personal al que está sometido el alumnado.

-Denominación de la asignatura: Enumera los nombres bajo los que se pueden incluir aspectos de la Educación Somática.

-Historia de la asignatura: Presenta la cantidad de años que lleva impartándose la asignatura en los centros.

-Horas de clase: Describe las particularidades de la enseñanza de la Educación Somática en relación a la necesidad de tiempo para su desarrollo.

-Inclusión de la asignatura en el plan de estudios: Hace referencia a la necesidad de incluir la Educación Somática en los estudios de conservatorio, en todos los niveles.

-Tipo de asignatura: Identifica el carácter obligatorio u optativo de la asignatura que se imparte en los centros.

+Problemática que se plantea al ser optativa: Identifica las principales dificultades que surgen como consecuencia de ser una asignatura optativa.

5. ANÁLISIS DE SU DOCENCIA

-Aprendizaje colectivo: Hace referencia a la docencia es en grupo-aula.

-Aprendizaje individualizado: Hace referencia a una docencia individual.

-Bibliografía recomendada: Presenta la relación de publicaciones que el profesorado estima que el alumnado debe conocer e identifica los diferentes campos a los que pertenecen (relacionados con la psicología, anatomía, interpretación, etc.).

+Acceso a la bibliografía: Identifica las principales dificultades en el manejo de los trabajos referenciales relacionados con la Educación Somática.

-*Clima de aula*: Hace referencia a la interacción entre los diferentes participantes de las sesiones.

-*Contenidos*: Identifica cuáles son aquellos que se incluyen en las clases.

+*Miedo escénico*: Recoge las referencias a los nervios del intérprete ante la ejecución pública.

-*Evaluación*: Describe cómo se observan y miden los aprendizajes.

+*Asistencia*: Hace referencia a la importancia de la presencia del alumnado en las clases.

+*Diario del alumnado*: Hace referencia al registro de las prácticas por parte del alumnado.

+*Trabajos escritos*: Identifica las referencias a la realización de trabajos escritos.

-*Participación alumnado*: Contempla las referencias que se realizan a la participación del alumnado en las clases.

-*Planificación*: Hace referencia a las decisiones del profesorado en relación a la programación.

-*Prácticas de aula*: Detalla las experiencias y vivencias que tienen lugar en el aula relacionadas con las diferentes propuestas de Educación Somática.

+*Beneficios para el alumnado*: Valoración sobre los efectos de lo trabajado en la materia

+*Desarrollo de las clases por el alumnado*: Recoge las opiniones emitidas por el profesorado respecto a la recepción de la materia por parte del alumnado.

+*Materia. Dificultades para el alumnado*: Hace referencia a la percepción que tiene el alumnado sobre la dificultad de las clases.

+*Relación con los compañeros de trabajo*: Alude a la respuesta del profesorado de los centros a las materias impartidas relacionadas con la Educación Somática.

-*Profesorado invitado*: Se refiere a la invitación de especialistas en diferentes técnicas de Educación Somática para participar en las clases.

-*Secuencia de clase*: Hace referencia al camino seguido por el profesorado en sus clases.

-*Organización grupal de las clases*: Describe la cantidad de alumnado que participará en las clases.

ANEXO II. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Sábado 3 de Octubre – 13h

E: ¿Me oyes a mí?

E1: Sí, sí. Muy bien.

E: Bueno. Muchas gracias, eh. Mucho gusto. Muchas gracias por prestarte a esto. ¿Tienes problemas para que grabe la conversación? ¿Tienes problemas que grabemos?

E1: No, no. Ninguna.

E: Vale. Lo voy a usar en la... en el trabajo de la tesis. Va a ser anónimo, o sea, no hay... no se pone el nombre ni nada, no. Eh... ya luego te lo enviaré para que la revises de todas maneras, cuando la transcriba, si hay algo que quieras modificar ¿vale? ¿De acuerdo?

E1: De acuerdo. Muy bien.

E: Yo lo que necesitaba saber, o sea, el trabajo es sobre la formación corporal que se hace para los músicos eh... un poco la historia de vida de los profesores que hay, cuál es el espacio curricular que tienen dentro de la formación de los profesores y lo que hacéis en las clases. Yo voy a entrevistar a varios profesores. Entonces, te voy haciendo algunas preguntas así tú me vas contestando.

E1: De acuerdo.

E: Lo primero sería, más o menos, qué estudios has realizados, cuál es tu formación, en fin, un poco tu trayectoria de vida.

E1: Vale. Pues yo estudié Fisioterapia y estudié Grado Superior de Percusión en el Conservatorio de [detalles omitidos para preservar el anonimato], bueno, y Fisioterapia en la Universidad de [detalles omitidos para preservar el anonimato]. Y actualmente, pues, sigo un poco la formación especializándome un poco en el tema del deporte y, y Máster de Clínica, los fines de semana, cuando tengo tiempo.

E: Perdona ¿qué dijiste? ¿Máster en Deportes?

E1: Eh, bueno, hice un Máster en Educación y ahora mismo estoy con un Máster de Clínica, de Clínica diaria sobre todo enfocado a deporte pero también, un poco, general. Me... elegí deporte porque es lo más similar a, a las lesiones de músicos que nos podemos encontrar.

E: Vale. Y entonces... y como percusionista ¿tienes algún tipo de actividad?

E1: Sí, tengo. Tengo orquestas, tengo grupos que... con los que trabajo con cierta asiduidad. Prácticamente todas... cada dos semanas tengo alguna cosa.

E: Vale. Y aparte de la Fisioterapia ¿has hecho algún tipo de Educación Somática? ¿Has recibido, por ejemplo, formación en Feldenkrais, Eutonía, Técnica Alexander, algo de eso?

E1: Sí. Las conozco y he trabajado con un especialista pero no tengo ningún curso certificado sobre eso. Pero sí he trabajado, por ejemplo, con Rafael García que es especialista desde hace treinta años.

E: Sí. Vale. O sea que has trabajado. Muy bien. Y desde cuándo, mira, desde cuándo impartes la asignatura que tú das. ¿Cómo se llama la asignatura que tú das en el conservatorio?

E1: Actualmente se llama, eh, *Ergonomía y técnica corporal*. Digamos dos cursos en el Conservatorio Superior en [detalles omitidos para preservar el anonimato]. En primero y segundo.

E: En primero y segundo. ¿No sabes desde cuándo se imparte más o menos?

E1: En [detalles omitidos para preservar el anonimato] llevamos dos años de manera interrumpida. Hubo una pequeña interrupción –creo que de uno o dos años- y anteriormente

se había dado pero no sé exactamente cuántos años más. Y también se daba en [detalles omitidos para preservar el anonimato] pero dejó de darse. Porque también estuve trabajando en [detalles omitidos para preservar el anonimato] previamente pero dejó de darse, sí.

E: Vale. Eh... en [detalles omitidos para preservar el anonimato] hay alguien que hizo un doctorado ¿no? sobre algo de Ergonomía ¿verdad? Si no recuerdo mal... ¿Puede ser?

E1: Me parece... probablemente sí. Probablemente un... un gallego que no recuerdo... Joaquín Farias.

E: Joaquín Farias. Vale.

E1: Sí. Pero trabajó más sobre distonía.

E: Vale. Muy bien. ¿Es optativa la asignatura que ustedes dan o está dentro del plan de estudios?

E1: Sí, actualmente en [detalles omitidos para preservar el anonimato] es una asignatura optativa que está propuesta por el conservatorio pero no... digamos que la Junta no lo tiene establecido como asignatura perteneciente al plan de estudios de las... de las enseñanzas artísticas. Simplemente que es lo que el Conservatorio decide ofertar.

E: Sí. O sea que, claro, es optativa digamos.

E1: Eso es.

E: Vale. Y cómo... ¿tienes libertad para hacer la programación?, este..., ¿cómo la tienes hecha? ¿Los contenidos los eliges tú? ¿Te han obligado a algo? ¿Cuáles son tus criterios? En fin... este tipo de cosas.

E1: No... a ver... en cuanto al marco curricular no tengo... soy el único profesor que imparte esta asignatura en [detalles omitidos para preservar el anonimato]. Entonces, tengo cierta libertad. Yo lo que intento es respaldar los contenidos que doy con respecto al plan de estudios y los objetivos fundamentales de las enseñanzas artísticas. Y en función de eso, eh, voy adaptando los contenidos a lo que creo que al alumnado le puede servir. También mi experiencia profesional como músico es bastante reciente, de hecho, aún sigo con ello. Y, bueno, un poco entre ellos y yo vamos acordando qué contenidos nos puede venir mejor para después nuestra vida diaria como músicos.

E: ¿Cuántos años tienes?

E1: Veinticuatro.

E: ¿Veinticuatro?

E1: Sí.

E: ¡Ah! O sea que acabas de acabar la carrera.

E1: Terminé con veintidós. Bueno, este es mi tercer año dando la asignatura.

E: Ah. Muy bien. Eh... y si pudieses... si tuvieses que elegir alguna técnica de educación somática ¿te gustaría hacer alguna? ¿Te gustaría recibir formación en alguna o no?

E1: ¿Formación para mí?

E: Sí, para ser profesor. ¿Te parece interesante?

E1: Eh... ¿hablamos de técnicas tipo Alexander?

E: Sí. Sí.

E1: Vale. En general... [E interrumpe la conversación porque se corta la comunicación]

E: No te escucho. Hola... hola...

E1: Hola. Buenas de nuevo. Creo que se ha sobre-calentado el ordenador y se ha apagado de repente.

E: Vale. Lo siento.

E1: No, no. Es cosa de la patata esta mía. Bueno, estábamos en... en que me gustaría formarme ¿no?

E: Sí, si te interesaba alguna... así, digamos, porque es un poquito diferente ¿no? de la Fisioterapia.

E1: Sí. Bueno, básicamente es fundamental en el trabajo de la percepción corporal que es algo que también trabajamos en Fisioterapia. Bueno, quizá, a mí lo que me gustaría formarme es en las que no conozco. Un poco para conocer el fundamento, pero... Yo lo que trabajo con mis alumnos, bueno, básicamente, ellos suelen tener cierta curiosidad con las técnicas que ya conocen porque siempre han escuchado algo sobre Feldenkrais, sobre Alexander y bueno, eso ya lo tenemos que ver pero, para mí la base es el punto de vista del fundamento fisiológico, es el conocimiento del esquema corporal, la propiocepción, la base de todas las técnicas somáticas. Conociendo eso ya te puedes adaptar a cada caso particular desde un punto de vista o desde otro.

E: Vale. Muy bien. Eh... Cuando tienes que evaluar ¿qué es lo que tienes en cuenta, más o menos?

E1: Bueno. Es complicado. Pero, bueno... Sobre todo espero la implicación de los alumnos en clase porque es una, es una asignatura que si no trabajas, si no aprenden cómo son las técnicas que al fin y al cabo son técnicas prácticas, no tiene sentido. Entonces, sí que hacemos una evaluación conforme al trabajo práctico que realmente a ellos les pueda servir en el día a día. Entonces, en primero, por ejemplo, aprendemos a calentar, les hago para ellos y hacemos una serie de ejercicios en clase que, bueno, básicamente... puntúo mucho la participación y, bueno, luego en el caso de si no vienen a clase, la programación indica que hay un examen teórico que suele establecer el centro. En cuanto a segundo, bueno, en segundo lo que busco más es que se formen en cada una de las técnicas que les interese más, sobre todo, técnicas somáticas o técnicas de preparación física para que les vaya a servir para su vida diaria y conforme a eso y el trabajo que hagan y una, bueno, hacemos la evaluación y también una recolección en papel de los trabajos prácticos que vamos a hacer. Sobre todo para que no se les olvide el día de mañana. Ya sabemos que tenemos la cabeza un poco...

E: Muy bien. Los trabajos prácticos ¿en qué consisten más o menos? ¿Qué le mandas? O sea, ¿cuáles serían las líneas generales?

E1: Sí. Pues... bien, tenemos trabajos sobre hábitos de vida.

E: Sí.

E1: Cosas muy sencillas como, por ejemplo, hábitos de estudio, en qué ambientes solemos estudiar, todo eso. Lo hacemos mediante charlas o coloquios también. Igualmente lo de hábitos de vida saludable. Ese tipo de cosas. También, luego ya, desde un punto de vista más práctico elaboramos nuestros estiramientos más adecuados, la ejecución exacta eh... también diseño de ejercicios desde un punto de vista, por ejemplo, desde el punto de vista de Alexander, lo hemos hecho, desde el punto de vista de Feldenkrais. Diseño específico para cada uno, para su instrumento. Igual que el calentamiento, diseño de un calentamiento específico para el instrumento de cada uno.

E: Muy bien. ¿Me puedes decir alguna especificidad en el caso de los pianistas? Porque como yo lo tengo que hacer con respecto a la técnica del piano es un poco... si hay alguna especificidad, también en cuanto a esos trabajos y si hay alguna bibliografía que les recomiendas especialmente a los pianistas.

E1: Vale. En cuanto a la bibliografía, hay unas cuantas... no, no tengo un libro único. Fisiología Guyton, Anatomía Sobotta, Netter, todos los atlas que hay y Biomecánica, pues de los mejores es Kapandji. Y conforme a eso vamos organizando cosas. Luego, las técnicas específicas, pues, depende del caso. Por ejemplo, en cuanto a las técnicas somáticas, es cierto que la elección de una u otra pues va depender un poco del punto del centro de gravedad de cada uno y de un poco de su complexión física. Para unas personas con... que tengan esa

habilidad para mover mejor el cuerpo, quizás venga mejor Feldenkrais. Si tienen un poco el punto de gravedad un poco más alto, quizás venga mejor Alexander. Entonces, digamos, que no soy muy cerrado en eso. Voy haciéndome a cada uno [E comenta mientras E1 sigue hablando]

E: Sí.

E1: según sus particularidades. Aun así, en el caso de los pianistas, les suele ser muy necesario el trabajo de la cadena posterior. Eso, bueno, no es tanto una técnica somática sino un trabajo estructural sobre la cadena posterior que siempre es el que da problemas. Empezando por el diafragma y siguiendo por toda la parte de espalda y aunque sea solo trabajando piernas, da un trabajo sorprendente, un resultado sorprendente.

E: ¿Sí? Lo tienes observado, entonces, trabajando la cadena posterior desde las piernas.

E1: Sí. El año pasado, sin ir más lejos, con un pianista que tocaba muy agarrotado, tocaba muy, siempre, pues eso, como... eh, hicimos un breve trabajo de estiramientos -sólo quince/veinte minutos, no más- le estiramos las piernas y le estiramos el cuello y después le dijimos que tocara. Bueno, primero tocó antes de nuestro trabajo, tocó después y al tocar después pudimos observar como la forma que tenía de tocar era mucho más suelta y llegaba a las notas mucho más fácilmente y tenía una capacidad de expresar mucho mejor. O sea, realmente fue muy satisfactorio. O sea, sin hacer ningún tipo de técnica somática.

E: Muy bien. Eh... una pregunta. Bueno, más o menos me lo has dicho. Si hay alguna especificidad más que me quieras decir como sobre cómo organizas las sesiones de las clases, eh... alguna cosa más, alguna observación más.

E1: No... Creo que más o menos lo hemos hablado todo. Siempre me gusta que los chicos den su opinión aunque estemos hablando de un bombardino, que el guitarrista hable lo que opina porque siempre una persona que está, que tiene esa distancia con respecto a otro instrumento pues tiene su punto de vista que, a lo mejor, otro no ha caído. Entonces, esa observación, esa colaboración, sobre todo análisis postural me parece muy necesario, el fomento de la propiocepción, el esquema corporal, es básico para luego ser capaz en tu vida diaria de corregir esas cosas.

E: Sí. ¿Hay alguna dificultad que tú crees que encuentras en las clases que te... algo que te llame la atención?

E1: No. La verdad es que el trabajo en clase es muy fácil. O sea, los alumnos que vienen, vienen porque quieren y porque les interesa la asignatura y creen que pueden tener una vida muy dura y esto se los puede hacer más fácil. Entonces, yo, hay mucho interés, hay muchas ganas de participar y ellos están... eh, hablan más en la clase que yo. Siempre intentamos eso, hacer que nos interese a todos. Digamos, ahí no tengo ninguna dificultad. La única dificultad es realmente seguirles el ritmo y cogerle... hablar de, de las cosas que realmente les interese.

E: ¿Te parece que las clases son útiles para solucionar sus problemas personales, las dificultades que tengan personalmente?

E1: Bueno... la verdad es que no sé. Creo que no debería de decir eso.

E: Tu percepción.

E1: Yo, mi percepción. Bueno. Creo que son mucho más capaces de hacer frente a los problemas corporales que, para los estudios...-incluso a veces cambian la manera de estudiar y dedican menos horas a repetir ese movimiento de dedos que no es necesario y a estudiar un poquito más lento sin darse cuenta de cómo tienen que sentir su cuerpo...

E: Y mira... una última cosa que te quiero preguntar. Eh... ¿qué papel crees que juega la organización del sistema educativo, la carga horaria, el trabajo personal y la actitud del profesorado en general, digamos, con respecto a los problemas que presentan o las dificultades que presentan?

E1: Bueno, el panorama que yo me encuentro es que realmente la importancia de esta asignatura o este campo, es la... y realmente ni el plan de estudios... esta asignatura llega muy tarde. Estamos en un grado superior, que los alumnos ya vienen con al menos diez años de formación y diez años de haber cogido unos hábitos y de falta formación corporal. Les falta para prevenir lesiones. Esta asignatura, aunque no fuese como asignatura, que fuese como un taller, como una colaboración, una observación de algún tipo, debería de venir de etapas mucho más básicas, como muy tarde, en grado medio o grado profesional, que se llama actualmente. Claro, y actualmente, eso en [detalles omitidos para preservar el anonimato] soy el único profesor que da esta asignatura y la doy a tiempo parcial. Yo tengo solamente 10 horas de clase. Significa que tengo seis grupos con sesenta alumnos.

E: ¿Seis grupos con sesenta alumnos?

E1: Sí. En total, en total. Unos diez alumnos por clase.

E: Ah, sí.

E1: Entonces, si contamos que en el conservatorio son más de 400, si hacemos las cuentas, seis por cuatro, veinticuatro, en cuatro años yo puedo atender a 240 alumnos. Es decir, que la mitad al menos de los que pasan por el conservatorio, no van a tener esta formación. Yo pienso que la formación en esta materia es indispensable. Y tal como está el plan de estudios solamente la podemos dar en una asignatura optativa que está en superior. Entonces, realmente, es una pena porque hay casos en los que muchos alumnos acaban su carrera en siete años porque están agotados físicamente.

E: Claro, claro. Muy bien. ¿Y hay algo más que quieras comentar? ¿Tú me ves ahora a mí?

E1: Sí, se te veo.

E: ¿Me ves? Yo no te veo a ti, sabes.

E1: Ah, pues, a lo mejor es culpa mía.

E: No te preocupes. No, no. Déjalo así porque... Eh... qué te estaba por decir... Si hay algo más que quieras agregar. Con esto prácticamente terminamos. Si hay algo más que quieras agregar o que quieras comentar así, de lo que te parezca, en fin, de lo que quieras tú.

E1: No... no sé. Ahora mismo... Por mi parte, en la actividad que llevo yo, siempre la complemento todos los años con algún especialista de fuera porque como yo he dicho no estoy formado auténticamente en Técnica Alexander. Entonces, el año pasado, por ejemplo, llamamos a Rafa García a que viniera a dar una *masterclass* de un día. Con los alumnos, este año tengo pensado llamar a alguien especialista en técnica Feldenkrais para que esté. Entonces, haciendo ciclos de dos o tres años para que pasen, un poco, por todas las disciplinas. Que tengan un especialista que también les diga-aunque les diga al final lo mismo que yo, pero bueno, siempre está bien que tengan alguien de autoridad que te respalde.

E: Vale. Muy bien. Y una pregunta. ¿Conoces a algún pianista que haga estas técnicas, algún profesor que tenga especial cuidado con respecto a lo corporal en este conservatorio?

E1: ¿Profesor de instrumento?

E: Sí, profesor de instrumento. Algún pianista.

E1: Apenas conozco a los profesores de [detalles omitidos para preservar el anonimato]. Conozco a los de Sevilla pero a los de [detalles omitidos para preservar el anonimato], no.

E: ¿Conoces en Sevilla alguno?

E1: Sí, conozco profesores en Sevilla que sí, que suelen estar bastantes pendientes. Conozco, por ejemplo, a... creo que se llamaba [detalles omitidos para preservar el anonimato] de piano, que trabaja en el Grado Medio, sí que estaba muy pendiente, sobre todo en la posición de la mano, no tanto en la posición global, pero sí en la mano tenía bastante cuidado. [detalles omitidos para preservar el anonimato], también en el Conservatorio Profesional de Sevilla, Francisco Herrero.

E: [detalles omitidos para preservar el anonimato]

E1: [detalles omitidos para preservar el anonimato]

E: [detalles omitidos para preservar el anonimato]

E1: Sí.

E: Vale... Porque mira... ¿no eres amigo de ninguno? Para completar esto, necesito hacer una entrevista a un pianista de cada comunidad. Estoy haciendo de todas las comunidades autónomas y como Andalucía es muy grande voy a tratar de hacer la entrevista con varios profesores... O sea, en los otros conservatorios superiores. ¿Tú en los otros conservatorios superiores conoces algún profesor de educación somática o no?

E1: De Educación Somática, conozco a [detalles omitidos para preservar el anonimato].

E: [detalles omitidos para preservar el anonimato].

E1: Que da Técnica Alexander en el Conservatorio de [detalles omitidos para preservar el anonimato]. Y en Granada creo que también se imparte, en el Conservatorio de Granada. Entonces, ahí a ver si tienes suerte. No tengo el correo de [detalles omitidos para preservar el anonimato] pero, bueno, te lo puedo conseguir.

E: Vale. Mira. Yo voy a intentar ponerme en contacto con esta gente porque necesito... Si te suena algún profesor de piano, no sé si..., alguno que pueda entrevistar porque tengo que completar esto con una entrevista a un profesor de piano...

E1: Vale. Sino [detalles omitidos para preservar el anonimato]. [detalles omitidos para preservar el anonimato] es pianista aparte de dar Técnica Alexander, bueno también aparte de dar Ergonomía, es pianista.

E: ¿Cómo se llama? [detalles omitidos para preservar el anonimato]

E1: Sí [detalles omitidos para preservar el anonimato]... Es gallego pero actualmente está en Canadá. Pero bueno, suele estar bastante conectado a las redes sociales y todo eso, entonces, supongo que estará por ahí...

E: Vale. Pues... te agradezco enormemente. Nada más que esto.

E1: Nada. Espero que le sirva de ayuda.

E: Sí, sí. Que pueda completar esto. Muchísimas gracias, vale. Estamos en contacto.

E1: De nada. Hasta luego.

E: Gracias. Hasta luego.

ENTREVISTA 2

Domingo 4 de Octubre – 10h

E2: ¿Qué tal? ¿Cómo estamos?

E: Bien. Muchas gracias, eh.

E2: De nada.

E: Perdón por las molestias, eh.

E2: No te preocupes, tranquilo.

E: Ahí están con sol, veo.

E2: Sí, sí. Aquí hace un día muy bueno, en [detalles omitidos para preservar el anonimato].

¿Qué tal por allí?

E: Y empezó ya a llover hoy.

E2: Vaya...

E: Bueno, mira una cosa.

E2: Sí.

E: Yo lo que estoy haciendo es, eh... una tesis, digamos, sobre la Educación Somática en los conservatorios, particularmente con relación al piano y con algunos trabajos que se han

publicado desde la Técnica Alexander, digamos, con respecto a la técnica del piano, la Eutonía y Feldenkrais. [E1 comenta mientras E sigue hablando: E1: Bueno]

E: Parte del trabajo que tengo que hacer, son entrevistas a los profesores que están en los conservatorios superiores, digamos, no. [E1 comenta mientras E sigue hablando: E1: Sí]

E: Con, con tres dimensiones, digamos, es un poco la historia personal, la historia de vida personal, eh... eh... el espacio curricular que ocupa la asignatura y lo que sucede en la práctica, digamos, especialmente con, con respecto a los pianistas, sobre todo. Eh... entonces... de eso va la pregunta, de eso va la entrevista, vamos. Entonces, yo la grabaría y es anónima la, la entrevista.

E2: Vale, vale.

E: Entonces es, simplemente eso. Y ya luego tendré que hacer el análisis, etc. a ver si llego al plazo que se acaba el mes que viene... si no me tengo que cambiar de plan. Pero bueno...

E2: Sí, bueno... ¡Ánimo!

E: Así que, nada. ¿Me oyes ahora?

E2: Sí, perfecto.

E: Vale. Bueno. ¿Empiezo?

E2: Muy bien. Cuando quieras.

E: Vale. Entonces. Un poquito me gustaría saber -bueno más o menos sé- cómo ha sido tu trayectoria académica o sea qué estudiaste, en fin, qué estudios has hecho, digamos.

E2: Vale. Pues hice los estudios eh... primero en [detalles omitidos para preservar el anonimato] de violín, la carrera de violín y después amplié los estudios en Berna, Suiza eh... también de violín con el Profesor Daniel Zisman y también hice algunos estudios de Musicología en la Universidad de Friburgo en Alemania porque eran patrocinados por la Consellería de aquí de [detalles omitidos para preservar el anonimato], de, de Cultura. Hice como varios semestres, seminarios dentro de la carrera allí en Alemania de *Musikwissenschaft* que es Musicología. Hice varios cursos allí y después empecé allí también en Freiburg, en Alemania la formación para ser profesor de Técnica Alexander, que son tres años la formación así -podríamos decir reconocida, oficial- y después de esos tres años, en total fueron siete en Alemania con estas otras cosas que te he comentado pues, eh... ya me volví a [detalles omitidos para preservar el anonimato] y aquí en [detalles omitidos para preservar el anonimato] estudié posteriormente la Licenciatura de Psicología. Hice la Licenciatura de Psicología y después hice también el Doctorado, también en Psicología.

E: Muy bien. Eh... Una pregunta ¿qué te llevó a buscar la educación somática? ¿Qué te llevó a buscar la Técnica Alexander? o ¿Qué te motivó?

E2: Pues mira eso surgió hace ya bastantes años estando aquí en España, en [detalles omitidos para preservar el anonimato], acabando los estudios eh... pues bueno, realmente un problema, un problema fuerte en un brazo, en el brazo izquierdo en concreto que me impedía pues sobre todo rendir al nivel que, que, que yo esperaba o que yo deseaba o que... hasta ese momento sí que más o menos, iba consiguiendo.

E: ¿Hiciste el superior, verdad?

E2: Sí, sí. Y entonces, pues eso, el, el... ante esa dificultad pues empecé a buscar posibilidades aquí en [detalles omitidos para preservar el anonimato], en España primero, y después pues ya fui viendo eh... en otros sitios, porque en esos momentos -estamos hablando de los años ochenta y cinco, una cosa así- en España pues había muy poquito al respecto. Entonces, por suerte, a través de un violinista que estaba estudiando, acababa de estudiar en Freiburg, en, en Alemania, con un violinista muy conocido allí entonces, Nicolás Chumachenko, pues di con la Técnica Alexander. Este profesor, Nicolás Chumachenko, pues eh, divulgó durante muchísimos años que él estuvo de catedrático en ese conservatorio, la Técnica Alexander, le

dio mucha importancia y la mayor parte de sus alumnos pues la han practicado y después de practicarla, pues a sus posteriores alumnos pues también la han ido divulgando, recomendando, entonces se ha creado como un, se creó como un marco bastante amplio de, de difusión de esa técnica. Entonces, a través de ese contacto, pues eh... me fui allí a, a Friburgo, a Freiburg en Alemania, y fue cuando busqué dentro de las opciones de escuelas de formación de Técnica Alexander pues aquella que se ajustaba un poquito más a mi búsqueda, que era más en relación con músicos.

E: Y la formación ¿la hiciste ahí mismo en Freiburg? O sea, era...

E2: Exactamente. La formación la hice en Freiburg. No inmediatamente cuando llegué porque estuve varios años allí entre estudiando violín eh... lo de Musicología y tal, tuve que esperarme un año también para tener plaza porque no era sencillo había poquitas plazas entonces para iniciar la formación y al tercer año, cuarto de estar en Alemania fue cuando comencé con la formación y a partir de ahí fueron tres años más.

E: Claro. Porque en la formación tienes que estar, tienes que estar eh... absolutamente dedicado a ella ¿no? en la formación de Alexander ¿verdad?

E2: Sí.

E: Implica todo el día, no, prácticamente.

E2: Sí. Durante tres años. El *planning* de trabajo, donde a lo mejor durante seis semanas seguidas, pues sí que sería un tiempo

E: No te entiendo, ahí no te oigo nada.

E2: ...puede haber un descanso de una o dos semanas... ¿me oyes?

E: No. Ahora no te oigo nada. Ahora sí.

E2: ¿Me oyes ahora? ¿Sí? Vale, pues. Como te decía sí que es un trabajo de, de bastantes horas al día durante, eso, tres años es lo que dura.

E: Vale. Muy bien. ¿Y has conocido alguna otra técnica? ¿Has experimentado alguna otra técnica?

E2: Sí, cuando estuve allí en Freiburg eh... probé durante varios meses eh... una técnica, la Eutonía, de Gerda Alexander, y la verdad que tuve una buena sensación, una buena experiencia porque, bueno, no la conocía, las personas que lo, que realizaban estos dos profesores que realizaban el curso la verdad que lo enfocaron muy bien y tengo un muy buen recuerdo de esa, de esa técnica, la Eutonía.

E: Eh... valoras, en comparación con la Eutonía, ¿te parece que la Técnica Alexander es más interesante o...?

E2: En, en principio... Sí, para mí... por mi experiencia y después indagando con más personas pues eh... sí que la considero un poquito más interesante la Técnica Alexander que la Eutonía porque está, está muy pensada para la acción, para el movimiento y para mejorar lo que sería el funcionamiento en la actividad, en este caso, musical. La Eutonía, eh..., también está muy bien pero eh... son experiencias muy eh... muy gratas y muy enriquecedoras desde el punto de vista de lo corporal y de las energías, quizás, en mi opinión, eh... cuando la aplicamos a la cuestión musical puede verse un poquito limitada. Pero bueno, ya te digo que es una visión personal y que depende también de gustos. Hay, hay personas que le puede gustar más una técnica que otra pero me, como te decía antes, sí que me causó muy, muy buena impresión lo que, lo que yo trabajé. Pero, también, intuyendo mi situación vi que me podía ayudar más la Técnica Alexander.

E: Bueno, entonces, por ahí terminamos el primer apartado.

E2: Sí.

E: Yo luego de todas maneras te voy a enviar la entrevista toda escrita por si hay algo que quieras modificar o agregar ¿vale? Y pasamos, entonces, a la... a la asignatura que tú

impartes, digamos, en el Conservatorio Superior de [detalles omitidos para preservar el anonimato]. ¿Estás en el Conservatorio Superior de [detalles omitidos para preservar el anonimato], no? Hola...

E2: Exactamente, sí. ¿Me oyes? ¿Me oyes ahora? [Interrupción de la comunicación por tormenta]

E: Sí, sí. ¡Esto es lo que tiene la tecnología! Es lo que hay. [Interrupción de la comunicación por tormenta]

E: Ahora te veo perfecto. Mira, ¿desde cuándo se imparte esta asignatura, digamos, en el conservatorio?

E2: Pues, mira, se imparte desde el año 2002 que fue, la introdujeron porque se produjo como un cambio en cuanto a la orientación del conservatorio por una serie de circunstancias, entonces, decidieron incluir la, la Técnica Alexander hasta ahora que sigo en 2015.

E: Eh... ¿es obligatoria o es optativa?

E2: Pues mira, eh... finalmente después de varios años y a partir de la experiencia que tuvieron después de unos tres-cuatro-cinco años decidieron eh... que fuera obligatoria en el primer curso solo.

E: Sí.

E2: En el primer curso de instrumento. Los estudiantes en el primer curso tienen que cursarla, lo que pasa la fórmula para poder impartirla al ser bastantes estudiantes, es como si fuera una introducción a lo que sería la Técnica Alexander porque las clases son en grupos de doce-catorce alumnos y no hay tiempo para todos y después a partir del segundo año se da como optativa. Si alguien quiere seguir con la Técnica Alexander y profundizar, pues ya puede hacerlo en grupos más reducidos y la clase individual que es la propia de la Técnica Alexander.

E: Sí... Y mira una cosa, ¿con anterioridad había alguna asignatura parecida, sabes, en el conservatorio o no?

E2: En este en concreto, en el de [detalles omitidos para preservar el anonimato], creo que no. No había nada, nada que tuviera que ver con el cuerpo. Porque muy probablemente, yo no lo conocí esa etapa anterior pero por las referencias que tengo estaba un conservatorio bastante, un poquito, bastante limitado en cuanto a posibilidades y muy restringido en cuanto a opciones de hacer cosas diferentes. Corporalmente, creo que no había nada.

E: Muy bien. Eh... ¿Crees que este tipo de asignaturas deberían ofertarse también en grado medio? [La comunicación se vuelve a cortar]

E: ¿Me puedes llamar sin el vídeo con el teléfono sólo a ver qué pasa?

E2: De acuerdo.

E: Probemos así a ver si dura más. Sabes lo que pasa. Aquí hay una tormenta, realmente, de viento. Yo no sé si tendrá algo que ver pero... Hay mucho, mucho viento. Estamos en alerta, aunque parezca mentira, estamos en alerta.

E2: Vaya. Vale, vale.

E: Sí. Preguntaba si te parecería si esta asignatura tendría que ofertarse también en Grado Medio.

E2: Eh... pues, yo creo que sí porque, porque muchos de los chavales cuando llegan al Grado Superior eh... llegan en condiciones -desde el punto de vista de su funcionamiento corporal- bastante, bastante, bueno, bastante mal. Probablemente pues porque no han tenido eh... un asesoramiento en su Grado Profesional que les haya llevado a sentar pues eso una mejor disposición corporal de cara a sus instrumentos. Entonces yo sí que, la experiencia de muchos años lo veo este año también, este curso también que acaba de comenzar, pues evidentemente sí, sí que les vendría muy bien.

E: Eh... ¿Tienes libertad para organizar el programa y desde qué planteamiento, más o menos, organizas los contenidos?

E2: Vaya, pues afortunadamente sí, sí que gozo de una gran libertad para la organización de, de las clases, los contenidos, la estructura de cada clase. Entonces, mi idea es en el primer año, este curso que te decía primero para los estudiantes que es obligatorio, pues trato de hacer una combinación de, sobre todo, claro me hago una planificación anual de todo aquello que quiero ver, es decir, todas aquellas ideas operativas básicas de la Técnica Alexander eh... y trato, más o menos, de hacer una planificación que tenga en cuenta pues eh... una especie de escalonamiento de las eh... de las bases, por así decirlo, de la Técnica Alexander y a raíz de esa estructuración pues ya voy combinando en cada clase eh... una serie de, más que de ejercicios, -en Alexander no hay ejercicios- experiencias que generalmente suelen ser prácticas, por parejas o en grupo, trabajo en el suelo con breves explicaciones de los principios [La comunicación se interrumpe brevemente] más importantes de la técnica. Eso sería, más o menos, la dinámica de una clase. Es decir, a partir de un esquema así que yo me hago, general para todo el curso, pues ya me voy dividiendo, pues, el primer trimestre más este tipo de trabajo, el segundo en función de cómo haya ido, pues, ya lo voy derivando hacia otras cosas. Así lo hago, más o menos. Después ya con los que tienen la clase individual, pues ya es un trabajo mucho más clásico de la Técnica Alexander, es decir, las primeras clases son sin instrumento para yo ver cómo es su coordinación y a partir de ahí, pues, en la medida en que vamos avanzando, eso con claridad y seguridad por parte de la persona, del alumno, pues vamos introduciendo el instrumento y a partir de ahí, pues, vamos avanzando también. Mi objetivo es como el curso nos lo permite, los ocho meses que podamos tener de clase, lo permite, pues hacerlo progresivo pero finalmente acabar trabajando incluso las obras que ellos están estudiando con sus profesores eh... pues ponerlas un poquito a prueba desde la perspectiva de un buen uso del cuerpo.

E: Mm. Muy bien. Y a la hora de evaluar ¿qué es lo que tienes en cuenta? ¿Cómo evalúas la asignatura?

E2: Bueno, esto fue un quebradero de cabeza los primeros años porque, claro, son, esto no es una asignatura como pueda ser análisis o ese tipo de cosas. Entonces, mi idea es que sea, pues eso, una ayuda, pues para ellos, para los instrumentistas, especialmente, pero bueno finalmente hay que evaluar y la fórmula por la que yo opté, fui poquito a poco perfilándola, a través de trabajos que ellos van haciendo y en los trabajos, pues, hay diferentes tipos de trabajos pero yo les doy más puntuación y más valor si tienen que ver con experiencias personales eh... con y sin el instrumento. Es decir, eh..., por ejemplo, si hemos hablado de la cuestión de la consciencia corporal, la cinestesia, etcétera, pues ellos tienen que escribir pues en su trabajo sobre ello, a partir de sus propias experiencias. Después, también, cuando estamos un poquito más avanzados y tenemos más herramientas, por ejemplo, la inhibición de Alexander y las directrices, los mensajes así más dirigidos al cuerpo, pues ahí les hago aplicarlo a, primero a algo más sencillo y técnico de su instrumento, por ejemplo, en el calentamiento los instrumentistas de viento pues trabajar con notas largas, con escalas, los instrumentistas de cuerda también. En el caso de los pianistas, pues, con pasajes relativamente cómodos o con tempos tranquilos y les doy una serie de tareas que tienen que cumplimentar y entonces a partir de ese pasaje, a parte ellos realizan la experiencia durante cinco-seis sesiones por su cuenta en días diferentes y después ya les hago que redacten, a partir de una serie de puntos, como ha ido su experiencia. Y eso me sirve a mí para evaluarles y lo que busco también es que sea útil para ellos, que les obligue a practicar la observación, eso, a practicar la inhibición de Alexander y también esas directrices. Con los que tienen la clase individual, pues, ahí es un poquito diferente porque ya tengo más elementos de juicio para evaluarles

semana a semana pero no obstante para seguir un criterio más objetivo también les hago llevar una libreta para el curso, para cada cuatrimestre, donde tienen que pues, por un lado eh... escribir las experiencias de cada una de las clases individuales y después, también, una serie de tareas complementarias. En función de cada alumno pues les puedo recomendar el que practiquen más eh... una posición, por ejemplo, semisupina y pongan sus experiencias o que lean algún artículo o un par de capítulos de algún libro, etcétera, para complementar un poquito lo que sería el... que tengan más contacto con, a través de lecturas con los principios de la técnica. Sería un poquito esas dos cosas. Sí que también doy opción para, para animarles a que lean que en todos los casos, como subida de nota, por así decirlo, en los casos en los que se pueda subir medio punto, un punto pues hacer algún trabajo sobre algún libro o sobre alguna lectura que pudiera ser interesante y eso también me sirve para motivarles un poco a que se animen a profundizar un poquito más.

E: Claro. Esa era justo mi, mi pregunta siguiente. Si había alguna bibliografía que recomendas especialmente a los pianistas.

E2: ¿A los pianistas?

E: Sí.

E2: Pues, hombre, hay alguna cosita, muy poquito eh... pero está en inglés, entonces, es complicado.

E: ¿Es complicado, no, el asunto con el inglés?

E2: Sí, porque a pesar de que cada vez la cosa va mejor con el inglés, los chavales, pero, claro, es que para ellos es un, vamos, es raro aquel que se atreve a leer un capítulo de, de un libro en inglés. Es, es difícil. Entonces en el caso del piano, pues les remito, pues claro a lo único que les puedo remitir, yo les doy bibliografía de, lo que tengo de inglés, pero también eh... escribí dos libros sobre la Técnica Alexander, entonces, también, les remito... en uno de ellos un capítulo sí que está dedicado al piano y a la guitarra [E comenta mientras E2 sigue hablando]

E: Sí, los tengo.

E2: Entonces, sí que ahí les remito a quien quiera, pues eso, puede... Son cosas que trabajamos ya en clase pero si alguien quiere leer... pues ya tiene estos dos libros en español, vamos.

E: Sí, sí. Los tengo aquí conmigo, eh.

E2: ¿Me oyes?

E: Sí. Hubo un momentito que no... Llega, a veces, con un poquito de retraso. Pero aquí está lloviendo a cántaros y hay muchísimo viento... Aquí tengo los libros, también.

E2: Ah, muy bien.

E: Entonces realmente la tercera parte... Te felicito por tu trabajo, por cierto. Eh... la tercera parte ya la hemos comentado bastante porque hemos dicho cómo organizas las clases, más o menos, y los métodos y actividades que utilizas. Solo me quedaría, para ir acabando ya, ¿cuáles serían las dificultades que encuentras en las clases, en fin, desde el punto de vista pedagógico y qué *feedback* tienes especialmente de los pianistas pero bueno, de los alumnos en general? ¿Qué problemáticas suelen traer? En fin ¿qué problemas suelen plantear?

E2: Bueno. Vamos a ver. Eh... por lo general, lo que más se suelen quejar es de cómo poder aguantar mejor lo que serían sus sesiones de estudio porque, claro, cuando están en el superior pues sí que notan un aumento de la cantidad de tiempo que dedican al estudio diario en relación con el Grado Profesional. Entonces, claro, ahí empiezan a tener más problemas. En los pianistas, en concreto, pues más problemas de molestias en la espalda y, en algunos casos, pues hombros y bueno y también brazos. Entonces, el principal problema es el incremento de horas de estudio por semana a la que se ven obligados evidentemente y, entonces, a partir de

ahí pues eh... claro no es tan fácil teniendo que trabajar tantas horas o bastantes horas al día, no es tan fácil iniciar una serie de cambios en relación con el uso del cuerpo porque, porque claro muchos de, mucha de su manera de trabajar y estudiar, su relación con el piano pues está muy condicionada por su tiempo anterior en sus estudios profesionales pero al mismo tiempo [La comunicación se interrumpe momentáneamente] ¿Me oyes?

E: Sí, sí.

E2: Como te decía, es difícil cambiar esos hábitos corporales cuando tienen tanto volumen de obras para estudiar. Y ese sería uno de los primeros *handicaps* con el que nos encontramos. Después también para reducir lo que sería la postura con respecto al piano, pues, la otra dificultad cuando estamos en primer curso, que la clase no es individual es colectiva entonces lleva bastante más tiempo conseguirlo precisamente por eso porque, porque, claro, cada uno, cada estudiante, pues tiene unas particularidades diferentes desde el punto de vista anatómico también personal, de la personalidad etcétera, de sus hábitos adquiridos entonces, bueno, hay que tomárselo con cierta filosofía porque, claro, los grupos son más amplios y ahí es más difícil, no es posible el trabajo así manual, de trabajar con ellos muy directamente.

E: Claro.

E2: Entonces, hay que hacerlo más indirectamente, es decir, a través de hacerles trabajar de dos en dos, por parejas, yo voy corrigiendo etcétera, entonces, bueno, es un poquito más modesto el alcance en ese primer año precisamente por las circunstancias. Eh... pero claro sería totalmente inviable el trabajo individual porque, claro, aquí hay muchos alumnos y solamente en este caso, en el caso de [detalles omitidos para preservar el anonimato] solo estoy yo, solo hay un profesor, y es diferente, pues eso, a un contexto más anglosajón donde la, en la Royal Academy of Music hay ocho profesores o nueve de Técnica Alexander.

E: No sabía que había tantos.

E2: Sí, sí. Es en la que más hay. En Londres hay en todas pero en esta en concreto, no sé muy bien por qué, desde hace muchos años hay eso, la plantilla es de unos ocho, nueve profesores de Técnica Alexander pues entonces ahí es más factible el trabajo individual y, en fin, la cosa va mejor, creo.

E: Claro. Y con respecto a los profesores de instrumento ¿qué *feedback* tienes?

E2: Pues eh... la verdad que bastante bueno, bastante bueno en general porque, bueno, hay un interés mutuo por parte de ellos por, cuando tienen algún alumno con, con, que ellos ven que se sienten más incapacitados para corregirles pues muchísimas tensiones que puedan tener pues la verdad que se dirigen a mí, me preguntan un poco para tener un poco de *feedback* por mi parte y a la inversa yo también, pues les hago de vez en cuando preguntas o comentarios sobre alumnos comunes. Entonces, por suerte, la experiencia en los últimos años ha sido muy positiva. También es verdad que cuando surgió la incorporación de la Técnica Alexander a este conservatorio había como una muy buena sintonía y lo hacen con la Técnica Alexander porque la propuesta vino precisamente de un antiguo alumno de este profesor que te había dicho Nicolás Chumachenko, entonces pues ya se generó como una predisposición bastante buena a lo que es la Técnica Alexander. Después, lo positivo que se ha ido dando es que otros instrumentos, pues no tan conectados con el violín, pues también, en general, ha tenido buen *feedback* y buena relación ya sea con el departamento de Piano, con otros, el viento-metal, incluso viento-madera, la verdad es que con el paso de los años ha ido bien la cosa. Sí, sí. Evidentemente hay que, claro, evidentemente hay que tratar de -por lo menos yo lo trato- de plantear las cosas, la relación con ellos pues de una manera lo más abierta posible y, evidentemente, aunque hay momentos en los que pueda haber cierta predisposición, ciertas diferencias, por ejemplo, cuando hay encuentros orquestales de la Orquesta Sinfónica o cuando hay encuentros de la Orquesta de Cámara, todos los grupos, la verdad es que -desde el

punto de vista del número de lesiones, molestias que tienen los chavales- evidentemente hay una relación bastante clara, no. En ocasiones les aprietan mucho, es decir, les exigen muchas horas de grupos, de ensayos etcétera, y hay en ocasiones, bueno algún chaval o algún chico que tiene más predisposición a tendinitis y cosas así, pues en ocasiones no son muy sensibles a ello. Y ahí, pues, hay que lidiar un poco con eso para hacerles ver que tengan cuidado porque la experiencia nos demuestra que suele haber bastantes damnificados después de encuentros bastantes fuertes de música contemporánea, de la sinfónica, etc.

E: Claro.

E2: Pero bueno, por lo general, muy buena.

E: Vale. Pues con esto [detalles omitidos para preservar el anonimato] hemos terminado. Si quieres decirme algo más... que quieras que agregue, alguna observación...

E2: Pues nada, en principio yo creo que nada más. Una valoración, la verdad, de lo que es estos años, ahora me doy cuenta de que son ya bastantes casi trece años, una cosa así, la verdad que muy positiva, eh. La suerte, quizá, es que hay una muy buena respuesta en, en el conservatorio por parte tanto del resto de profesores como te comentaba como de la dirección, por así decirlo, sí, la dirección del conservatorio, etcétera, entonces, la verdad, que la experiencia ha sido muy buena. También desde el punto de vista cuando los estudiantes acaban, pasan los años, incluso me gusta, pues, seguir manteniendo el contacto con ellos a través de Facebook, sobre todo, o encuentros fortuitos en cualquier sitio y la verdad es que son de las cosas que ellos guardan como muy positivas de su formación musical superior. El haber tenido estos años de conocerse mejor a sí mismos y de mejorar, pues eso, aspectos que en algunos casos sí que les condiciona. Muy buena, muy buena.

E: Bueno, pues ¡muchas gracias! Ahora sí terminamos la entrevista. Te agradezco enormemente tu colaboración.

E2: Espero que te sirva.

ENTREVISTA 3

Domingo 5 de Octubre – 22.30h

E: Aquí. Bueno. Muchísimas gracias. Y perdona la molestia, eh.

E3: No te preocupes. Encantada en lo que te pueda ayudar.

E: Eh... que sé que a esta hora... con niños pequeños, es complicado.

E3: Sí, complicado.

E: Bueno, mira.

E3: No te oigo bien. Espera que mueva...

E: Sí, sí.

E3: Espera un segundo que le quite la protección... Vale. A ver ahora.

E: Sí ¿ahora? ¿Me oyes?

E3: Sí.

E: Mira. Yo estoy haciendo una tesis, que intento acabar –que se acaba el plan ahora- eh... sobre la presencia de la Educación Somática y el trabajo corporal en los conservatorios, especialmente con respecto a los pianistas. [E3 comenta mientras E sigue hablando]

E3: Mm.

E: Pero, digamos, la presencia en los conservatorios superiores, no. [E3 comenta mientras E sigue hablando]

E3: Mm.

E: Entonces tiene tres ejes, digamos. Un poco cómo son los profesores que están dando esta asignatura, cómo la plantean y cuál es... qué es lo que sucede en la práctica, digamos, cotidiana. Y sobre eso son las preguntas, más o menos, que te voy a hacer. ¿Vale?

E3: Mm.

E: Lo voy a grabar. La, la... es anónimo. Quiero decir, tengo que poner la, la conversación pero no se sabe de quién es ¿vale?

E3: Ok.

E: Es así. Así que puedes decir cualquier cosa... Mira, entonces, quería saber un poco los estudios que habías realizado, este.... en fin, si estudiaste Música aparte de Fisioterapia. Lo que hayas hecho. El recorrido que tengas.

E3: Bueno. Yo estudié Fisioterapia. Eh... luego hice formación... Soy fisioterapeuta especialista en Terapia manual osteopática, soy especialista en Reeducción Postural –que por ahí sobre todo viene la, la relación con, con la Música- y bueno, tengo formación en miofascial y otra serie de técnicas pero bueno, sobre todo lo que más eh... digamos tiene que ver con el tema del campo musical el, el ser experto en reeducación postural.

E: Claro. Este... ¿Y trabajaste mucho con músicos, fuera, antes de estar en el conservatorio, con respecto a eso?

E3: Sí. Sobre todo en consulta. Sí. Yo tengo consulta y, entonces, tengo muchos pacientes músicos y, bueno, por ahí también. Formación musical directa no tengo [E interrumpe mientras E3 sigue hablando]

E: Sí. ¿Nunca estudiaste un instrumento?

E3: No, no, no. No he tocado nunca un instrumento. Pero, bueno, por la relación en consulta con pacientes y, sobre todo, porque dentro del campo de la reeducación postural eh... la reeducación postural en sí, sabiendo que gesto tiene el músico tampoco te hace falta en sí... haber tocado un instrumento. Realmente tú sabes cuál es la postura con la que el músico toca y, entonces, reeducas –en la medida de lo posible- esa posición.

E: Claro. Muy bien. Este, este... ¿qué te llamó la atención de esta técnica en particular? ¿Por qué la elegiste, digamos, especializarte dentro del campo de todas las demás que podrías haber elegido?

E3: Bueno, sobre todo, porque la Reeducción Postural te da un poco como la llave para eh... controlar la mala postura del paciente. Porque tú, sobre todo, yo que tengo una clínica, tratas una serie de problemas que, al final, acaban repitiendo.

E: Claro.

E3: Cuando ves que una patología repite, repite, es porque algo está fallando. Y lo que falla siempre es la postura. Entonces eso fue lo que me hizo, pues, eso, especializarme en ese campo para poder corregir la postura, digamos, para así quitar eh... el problema de base. Hasta que no corriges esa postura, el paciente repite lesión. Curas, pero al año vuelve a estar igual. Y es un poco lo que hace que vayas a la llave.

E: Claro. Y te pasaba a menudo con músicos esto ¿no?

E3: Sí, sí claro. Tendinitis, las famosas tendinitis de músicos a nivel de muñeca, a nivel de hombro, a nivel de cuello, repite porque hay un gesto que está mal coordinado y, entonces, al final la musculatura acaba perdiendo función y es cuando aparece la lesión.

E: ¿Consideras que esta técnica es eficiente para, para ese trabajo?

E3: Sí. Muy eficaz.

E: ¿Sí? Muy eficaz.

E3: Sí.

E: Vale. Muy bien. Bueno. Mira, con respecto a la asignatura en el conservatorio ¿desde cuándo se imparte? O sea ¿desde cuándo estás en el conservatorio? Si se impartía la asignatura con anterioridad a que estuvieras tú...

E3: Éste es... llevo... éste es el tercer año y es que... es... la asignatura lleva desde que se fundó. Es, es... No había conservatorio superior en [detalles omitidos para preservar el anonimato] hasta hace tres años y la asignatura ya empezó, empezó con él, con el programa del conservatorio. Es la primera vez porque no había conservatorio superior en [detalles omitidos para preservar el anonimato].

E: Vale. Muy bien. Eh... ¿es optativa o es obligatoria?

E3: Es optativa.

E: Es optativa. ¿Consideras que debería ser obligatoria?

E3: Sí.

E: Sí, no.

E3: Sí. Es optativa y además es solo optativa de primer año. O sea, los alumnos de segundo curso, tercer curso ya no tienen esta optativa. Solo, de momento, solo está contemplada en alumnos de primero.

E: ¿Y qué porcentaje, más o menos, de alumnos la coge, digamos, de...?

E3: Tengo ahora mismo, el cien por cien.

E: O sea, ¿el cien por cien de los alumnos que han entrado en primer año ha cogido la asignatura tuya?

E3: Sí. Sí.

E: O sea que con mucho éxito, digamos.

E3: Claro. Sí. Sí, por eso. Porque como a todos les pasa lo mismo pues...

E: Claro. Eh... ¿tienes libertad para plantear los contenidos de la asignatura? Eh... ¿sí?

E3: Total. Sí.

E: Totalmente flexible.

E3: Sí.

E: ¿Y cómo realizas la evaluación de la asignatura?

E3: Eh... Bueno, la evaluación, la asignatura tiene un 70% práctica y con práctica evidentemente incluye lo que es la asistencia a clase, el trabajo en clase y demás, y luego tiene un 30% que es teórica que sí que bueno, pues, se complementa, digamos, la clase práctica con una serie de apuntes facilitos, pero bueno, un poco pues de anatomía, de patologías eh... más frecuentes en músicos, estiramientos o demás, entonces se complementa ese 30% con un examen teórico.

E: Vale. Y la bibliografía que le recomiendas, principalmente, a los alumnos, sobre todo a los pianistas, si hay alguna especificidad que le...

E3: Pues eso te lo tendría que mirar pero sí que tengo bibliografía recomendada. Hay tres o cuatro libros de... de correcciones posturales para músicos donde dentro de esa bibliografía viene por instrumentos, o sea que viene todos los instrumentos.

E: Ah, vale, vale.

E3: Entonces eso te lo puedo mandar luego.

E: Vale. Sabes lo que te tengo que pedir, el programa, que necesito los programas. Si me lo puedes mandar, te lo agradezco.

E3: Sí, sí. Yo te lo mando. Es que ahora mismo, de memoria, no me lo sé. Pero sí que hay tres o cuatro libros muy buenos de eso, un poco de anatomía, estiramientos y de reeducación postural para instrumentistas.

E: Vale. Perfecto. Mira una cosa. ¿Y cómo organizas las sesiones de clase? Digamos... ¿qué métodos y actividades utilizas?

E3: Eh... pues, a ver. La clase, o sea, en sí la asignatura eh... en la asignatura se plantean muchas cosas. Hacemos, hacemos clases de Yoga, hacemos clases de Pilates, hacemos clases de estiramientos analíticos, lo que pasa que sobre todo la asignatura fundamentalmente lo que hace son estiramientos globales que son los que, con los que se consiguen la reeducación de la postura. Eh... hacemos también estiramientos por zonas, pues bueno un poco para que sepan también en un momento dado si les duele el cuello o les duele las lumbares o les duele un... el codo, pues que sepan un poco cómo atajar, digamos, de manera ese dolor. Eh... hacemos también trabajo de propiocepción propiciación y de equilibrio, trabajamos con, con gimnasia cerebral para la coordinación inter-hemisférica, hacemos ejercicios oculares para mejorar el cantor postural de la vista, ejercicio para mejorar el captor postural de mandíbula, que es otra de las cosas que te enseñan casi todos los músicos. Eh... trabajamos Eutonía que es también un... bueno [E comenta mientras E3 sigue hablando]

E: Sí, sí.

E3: Es una terapia un poco de concienciación corporal.

E: Sí. Yo hago Eutonía aquí.

E3: Pues sí. Pues algo, un poquito les metemos también. Y luego hacemos correcciones posturales con instrumento y sin instrumento. Primero las hacemos sin instrumento porque no vives 24 horas con el instrumento auestas, afortunadamente, y luego recién postural con instrumento.

E: Claro. ¿Y cómo crees... qué *feedback* te dan los alumnos? ¿Cómo crees que reciben los alumnos todo esto? ¿Y qué problemáticas suelen ser las más comunes que tú encuentras?

E3: Eh... la aceptación es muy buena. Primero porque ellos mismos son los que notan que, que están mal colocados, que ya tienen alguna patología, que ya tienen algún dolor. Entonces, lo que es la aceptación de la asignatura, muy buena. Porque además es eminentemente práctica y sienten en el acto pues todo lo que se está trabajando. ¿Y qué más me has preguntado?

E: Eh... los problemas que traen, los más comunes, sobre todo, los pianistas.

E3: Pues a ver. Casi, el problema mayoritario, eh... en pianistas, sobre todo, es la proyección anterior de cabeza. Casi todos, casi todos los músicos, pero sobre todo los que además tocáis sentados porque de pie, a lo mejor no tiene tanto, pero los que trabajáis, tocáis el instrumento sentado tendéis a proyectar mucho. Y luego soléis tener también mucha pronación de lo que es el miembro superior. Tenéis una rotación interna del hombro, hombro adelantado, exacto, con un antebrazo pronado y una mano pronada. Entonces, tendéis a generar muchísima tensión en todo lo que es el brazo desde la mano hasta, hasta el hombro. Lo que es toda la cadena superior. Y, y también ya te digo, el cuello. La pronación anterior de cabeza y la pérdida de la curva lumbar porque tendéis también a sentaros con una retroversión de pelvis entonces los discos lumbares se pierde la curva fisiológica lumbar y los discos lumbares se os van demasiado hacia atrás. Por eso ahí hay muchos pianistas también que sufren de lumbares.

E: Muy bien. ¿Y crees que el sistema educativo tiene algo que ver con todos estos problemas? ¿La carga horaria? ¿La cantidad de trabajo personal? ¿La actitud del profesorado?

E3: Eh... hombre, evidentemente, la carga lectiva y, sobre todo, la cantidad de horas que luego en casa tenéis que trabajar, por supuesto. Pero yo sobre todo lo que veo es la ausencia de formación de este tipo desde el inicio de la carrera musical. Porque lo que es muy difícil es cambiar una postura cuando ya lleváis a lo mejor diez años tocando el piano. Claro, si esto se hace en el inicio de la formación musical y ya te enseñan a sentarte de una determinada manera y, sobre todo, a estirar de una manera correcta, no tendrías tantos problemas. Porque, claro ahora, esta mañana por ejemplo -esta semana y la pasada son las dos primeras semanas de clase.

E: Sí.

E3: Yo lo primero que les hago es un test postural para ver qué postura tienen. Entonces, claro. Yo tengo alumnos superjóvenes. Dieciocho, diecinueve años y ya tienen pérdida de curva cervical, pérdida de curva lumbar, todo el antebrazo en pronación entonces, claro, es complicado porque ya llevan mucho tiempo así. Entonces, ahora tienes que ir deshaciendo un poquito el camino. Entonces, aparte de la carga lectiva, por supuesto, la ausencia de estiramiento. Porque yo les pregunto a todos y a ninguno les han enseñado a estirar, no saben. Tienen los conocimientos de la asignatura de Gimnasia que, que imparten en los colegios y en los institutos pero no tienen formación específica para, para su práctica instrumental. Yo creo que el problema fundamental viene de ahí.

E: Muy bien. Muy interesante esto. O sea que habría que formar antes a los profesores.

E3: Claro.

E: Eres partidaria de que haya una presencia, digamos, anterior, sobre todo.

E3: Exacto. Exacto. Sobre todo porque además, yo entiendo, claro el profesor, por ponerte un ejemplo de tu instrumento, el profesor de piano corrige sí el gesto musical pero, claro, por ignorancia evidentemente, porque no es su campo, pues hay otro tipo de cosas que se podrían corregir y no se corrigen porque no se saben. Entonces, claro, si el mismo profesorado tuviera esa formación pues, claro, le vendría bien a la hora de corregir ese gesto al, al instrumentista.

E: Sí. Te hago una pregunta un poco específica. Eh... esto que me estás diciendo tiene que ver más con la Reeducción Postural o con un punto de vista tradicional de la Fisioterapia.

E3: No, no. Con la Reeducción Postural.

E: Con la Reeducción Postural.

E3: Sí.

E: Eh... Bueno, ya está. Hemos terminado. Si quieres agregar algo más, este... que te parezca. No sé, que quieras decir...

E3: Nada. En principio nada más. Es un campo que es superbonito de trabajar porque además es que se consigue, se consiguen muchas cosas. Acaba el año y están todos mejor colocados, mejor estirados...

E: ¡Ah! Y los profesores de instrumento ¿qué te dicen? Los profesores de... ¿tienes algún *feedback* de ellos?

E3: Sí, sí, sí. Hay muchos que me preguntan “Oye” e incluso en casos especiales de alumnos “Y este chico, échale un vistazo porque siempre hace esto”. Que ahí hay buenas relaciones en ese sentido y están abiertos. Evidentemente porque al no controlarlo también están interesados en, en eso, no, en todo lo que sea mejorar. Al final, es de lo que se trata.

E: Muy bien. Perfecto. Bueno, pues con esto ya hemos terminado.

E3: Muy bien.

E: Mira una cosa [detalles omitidos para preservar el anonimato]. Te quería hacer una pregunta ¿tú conoces algún pianista que esté ahí, que esté muy preocupado por esto del cuerpo, que tenga mucho interés particular? De los profesores, me refiero.

E3: Profesor... profesor... Pues la verdad es que con el de piano no tengo mucha relación porque, bueno, no coincidimos en horario en el centro porque yo solo voy cinco horas a la semana. Entonces... como hemos hablado poco, no te sabría decir si tiene interés especial.

E: Claro. No sabes. Bueno, nada. Es solamente saber eso. Porque tendría que entrevistar algunos profesores de piano -mejor si son de superior- pero que tengan un contacto con este mundo. Entiendes.

E3: Ya, ya.

E: Entonces, por eso les pregunto directamente a las personas que entrevisto para ir directamente al grano. Pero si no conoces, nada.

E3: Ya, ya. No, no sabría decirte. Porque además es con el que menos contacto tengo, porque no coincidimos prácticamente nada. Y en claustro tampoco hemos hablado. No me ha preguntado nunca nada o sea que... no, no.

E: Poco interés.

E3: Igual lo tiene, eh, pero no me lo ha transmitido.

E: Pues ayer hablé con [detalles omitidos para preservar el anonimato], sabes, el de la Técnica Alexander...

E3: Ah, sí, sí.

E: Y me dice, los pianistas sois un poco especiales, no sé qué me dice... También...

E3: Eso, fíjate... es de los instrumentos más fácil de corregir la postura, porque con cuatro pinceladas posturales, lo que pasa que... por la calidad del gesto es complicado porque en, en... estática es fácil pero luego en dinámica es una barbaridad...

E: Esa es la complicación del piano.

E3: Claro, por eso te digo que en estática [E interrumpe mientras E3 sigue hablando]

E: La coordinación es lo que es difícil.

E3: Efectivamente. En estática, dices, ahí clavado. Ahora toca, y claro empezáis a mover hombros, subir hombro, bueno, es lo complicado. Pero bueno, bien.

E: Bueno, pues nada. Muchísimas gracias. Te pido mil disculpas por las molestias. Si me puedes mandar...

E3: Sí, te mando por correo la bibliografía que te comento.

E: Yo te mando después la entrevista cuando esté transcrita para después, si quieres cambiar algo, revisar algo, ¿vale?

E3: Perfecto. Muy bien.

E: Muchísimas gracias.

E3: De nada, de nada a ti. Un saludo.

ENTREVISTA 4

Sábado 10 de Octubre – 11h

E: Mira, la entrevista es anónima ¿vale? Lo vamos a grabar, este... yo después te mando la, la... la transcripción por si hay algo que quieras mejorar, simplemente eso ¿vale? Mira, un poquito, saber los estudios que has realizado, si tienes estudios, bueno los estudios musicales que has realizado y si has... alguna técnica somática si has hecho, Técnica Alexander, lo que fuera. Ese tipo de cosas, sabes. Un poquito tu perfil.

E4: Bueno, eh... en realidad yo hice un poco de todo, no. Hice Yoga. Hice Taichí. [E comenta mientras E4 sigue hablando]

E: Sí.

E4: Eh... técnicas de relajación, Meditación y Técnica Alexander, en concreto, no.

E: No, cualquiera, o sea, lo que has hecho.

E4: Sí, he hecho. De hecho, Yoga, por ejemplo, llevo 9 o 10 años haciendo Yoga ya.

E: Vale. Este... has... ¿tienes alguna titulación de ese tipo o no?

E4: No.

E: Vale. Bien. ¿Y qué te llevó a hacer Yoga o a hacer este tipo de cosas?

E4: Bueno, pues realmente eh... empezó como... bueno, empecé yendo con unos amigos, me, me lo recomendaban, esa disciplina. Empecé tal y el Yoga hace sentirte mucho mejor, mucho más flexible, mucho más eh... liberal digamos y a conocerse a uno mejor, por ejemplo, esa disciplina, lo que es el Yoga.

E: Sí. Y dentro...

E4: He hecho teatro, también, que no lo mencioné y sigo haciéndolo porque eso, por ejemplo, ayuda muchísimo ¿no? a la hora de... para cualquier músico, cualquier persona, a subirse al escenario y abrirse al público. Con lo cual hay muchas cosas, por ejemplo, que no son, a lo mejor, técnicas de relajación o de bienestar en sí mismas pero te pueden ayudar también.

E: Muy bien. Y dentro de todas estas técnicas, ¿has preferido el Yoga porque es la que más tiempo has practicado o la prefieres particularmente o hay alguna que prefieras particularmente?

E4: No, no. A ver, por ejemplo, hice natación también. La natación es, claro, distinto que el Yoga pero también te ayuda muchísimo a sentirte mejor, tonificar los músculos y eso, por supuesto, que influye. El Yoga, otra cosa más. Quiero decir, no tengo ninguna preferencia por ninguna, todo te puede ayudar. Yoga, Teatro, es un cómputo de, un cómputo de cosas.

E: Muy bien. Eh... ¿cuántos años hace que impartes...? ¿Cómo se llama la asignatura?

E4: [detalles omitidos para preservar el anonimato].

E: ¿Eh?

E4: [detalles omitidos para preservar el anonimato].

E: [detalles omitidos para preservar el anonimato].

E4: [detalles omitidos para preservar el anonimato].

E: Bueno, ¿cuánto hace que se imparte esta asignatura aquí?

E4: ¿Yo, personalmente?

E: Tú y si en el centro también, si sabes.

E4: En el centro... cuatro años y yo, cuatro años.

E: ¡Ah! Y tú, cuatro años. Coincide. ¿Existía alguna semejante con anterioridad?

E4: No.

E: No. Vale. ¿Es optativa o es obligatoria?

E4: Es obligatoria para segundo.

E: Para segundo. ¿Para todos los instrumentos?

E4: Para todos los instrumentos.

E: Para todos los instrumentos.

E4: Pero cada departamento tiene su profesor.

E: Vale. ¿Cómo se llegó a incluir en el currículum? ¿Por la ley nueva?

E4: Sí.

E: Vale. Muy bien. Y ¿tienes libertad para hacer el programa, para adaptarlo como tú quieras?

E4: Tengo bastante libertad a la hora de hacer el programa. De hecho, la guía docente la elaboré yo.

E: Ah, tenéis guía docente aquí.

E4: Sí. Y la hice yo.

E: Vale. Muy bien.

E4: Si quieres te la paso, eh.

E: Sí. Es importante pero yo creo que está en la página web ¿no?

E4: Sí, sí.

E: Entonces, no es necesario.

E4: Esa guía docente la hice yo.

E: Vale.

E4: Exceptuando que, que... bueno, no. Exceptuando nada.

E: No. Dime, dime.

E4: Nada, nada.

E: ¿Seguro?

E4: Está bien. Sí, sí, sí.

E: Vale.

E4: Las pautas de examen, las pautas de cómo examinar, eso sí, que hay que hablarlo con la Jefatura de Estudios y con -sabes- y con el departamento pertinente y que ellos también den el visto bueno, quiero decir. O sea, no es que yo... ellos también tienen que dar el visto bueno.

E: Y qué te iba a decir... ¿Y cómo seleccionas los contenidos? ¿Qué contenidos has seleccionado? ¿Cuáles te parecen...?

E4: Bueno, eh... por ejemplo, el aspecto práctico me parece fundamental. El aspecto teórico también tiene una parte interesante y me parece también muy importante. Pero la combinación con la práctica, con respecto al instrumento. Los alumnos que tengo son de piano, no son de canto. Entonces, yo lo enfoco mucho también a la interacción con el instrumento. Aparte de, pues, [E interrumpe a E4]

E: ¿Solamente tienes alumnos de piano?

E4: Solo de piano.

E: ¡Ah! Vale, vale.

E4: Aparte de, pues, evidentemente hay teoría -les pongo vídeos, tenemos una práctica también fuera del instrumento, sabes, pero básicamente, eso.

E: Y la evaluación ¿cómo la haces, más o menos? ¿Cómo evalúas?

E4: Pues, eh, la evaluación, eh, va por tantos por ciento. Mmm. Eh... lo práctico, creo que es un 40%, o la actitud en clase, pues, es... bueno, la asistencia no, porque la asistencia si faltan a más de tres clases ya pierden la evaluación continua. Pero si vienen a clase, por supuesto se valora mucho la actitud, se valora el aspecto práctico, se valora el aspecto teórico y tienen que hacer un trabajo a mayores.

E: Que consiste sobre todo ¿en?

E4: Que consiste en un tema que elijan ellos, eh, del cual, por supuesto, puedan aprender no que ya tengan hecho sino que desarrollen eh, con el tiempo, en el tiempo que dure la asignatura que es muy poco, la verdad, porque un cuatrimestre es poquísimo para esta asignatura [E interrumpe mientras E4 sigue hablando]

E: ¿Un cuatrimestre nada más?

E4: Esta asignatura debería de durar cuatro años. Y debería de estar impartida, pues, por gente también que tenga un título, por ejemplo, en técnicas de Yoga o de lo que sea, sabes. O por lo menos incluir esas personas que impartan la Técnica Alexander, que tal..., a mí me parecería una muy buena idea ¿no? Aparte de que nosotros no nos queda otra que hacernos -pues a lo mejor no al 100% especialistas- pero profundizar en la materia porque tenemos que impartirla. Pero aparte de eso, entiendes, traer profesores externos. Entonces, bueno, ¿esa era la pregunta, no?

E: Sí, sí, sí, sí. Cómo era la evaluación. ¿Y hay alguna bibliografía que les recomiendas particularmente?

E4: Bueno, hay muchos libros, eh, y sobre todo [E interrumpe mientras E4 sigue hablando]

E: O alguno que encuentres útil, particularmente útil para esto.

E4: Es que hay tantos, entiendes. Hay, hay, hay muchísimos. De Yoga hay muchísimos. Por ejemplo... a ver... yo no soy especialista, no soy profesor de Yoga, por tanto, yo tampoco me atrevo a dar la... o sea... a dar la Yoga en clase. Puedo hacer una introducción, puedo hablar de lo que es la técnica, en qué consiste pero no la doy. Pero, sobre todo, recomiendo muchos libros de, pues... los libros de psicología les pueden ayudar mucho ¿sabes? De autoconocimiento, conocerse a ellos mismos. Y, bueno, esos se los recomiendo mayoritariamente.

E: Vale. ¿Alguno en especial?

E4: Ninguno... porque hay tantos. Después, si quieres, te envío el listado de los que yo utilizo.

E: Vale. Muy bien. ¿Cómo organizas las sesiones? ¿Cómo organizas las sesiones de clase?

E4: Bueno, pues combino eh... primeramente hablo en las primeras clases de la importancia de enfocarse en lo que están haciendo en cada momento sin eh... sin algo que les distorsione en su cabeza, quiero decir, o sea porque la mayoría de intérpretes que salen al escenario, cuando salen, cuando les cuesta salir a un escenario es porque muchas veces eh... lo que falla es ellos mismos. O sea no... Realmente la culpa se echa siempre a que -“bueno, es que el público” “es que no sé qué no sé cuánto”- y la mayoría de las veces el problema está dentro de uno mismo. Y, entonces, el pensamiento previo que hay. Si no existiera un pensamiento negativo posiblemente no existiría tensión. Toda la tensión eh... viene derivada de un pensamiento. O sea que si no existiera ese pensamiento no existiría la tensión. Por lo tanto, en el momento presente es mucho más importante que el momento pasado o el momento futuro. El momento futuro viene por... naturalmente, y el momento pasado ya ha existido, por lo tanto, lo más importante al estar en un escenario primero es creer en uno mismo, segundo es conocerse a uno mismo -creer y conocerse va todo junto- ser consciente de lo que haces en cada momento, entenderlo, sentir lo que haces que también es una forma de entendimiento y eh... por supuesto, llevarlo a la práctica pero intentando disfrutar de lo que haces y de lo que entiendes conscientemente. Porque no es lo mismo salir inconscientemente, que no seas consciente de lo que haces, que saber exactamente lo que estás haciendo en cada momento. Por lo tanto, también es muy positivo, encuentro muy positivo saber lidiar con el ego. Porque las preferencias de cada uno cuando sale al escenario. Es decir, pues algunos anteponen a sí mismos al compositor, por ejemplo. Otros ponen primero el compositor, después ellos mismos o el público y después... y otros, tal. Entonces, las preferencias a la hora de, o sea, el orden de, de lo que es importante para ti en cada momento. Y después el autoconocimiento de, de uno mismo. Ya lo decía Freud que somos el yo, el otro y el ello. Y eso es importante porque, mm, y también según teorías, por ejemplo, la, la ventana de Johari -que no se si la conoces o escuchaste hablar de ella- pues me parece muy importante -y además si puedes buscar te puede ayudar para tu trabajo- pues lo que seríamos nosotros serían cuatro zonas que también dependería de los otros ¿entiendes? Una es zona abierta, una es zona cerrada, una es zona ciega y otra es zona escondida. Por lo tanto, si sabemos y nos conocemos cada vez mejor, no es necesario... a lo mejor tu puedes saber algo de ti mismo que la gente no lo ve, es cierto, pero si tú de ti mismo no lo ves, lo puede ver la gente también pero a ver algunas cosas puede ser muy difícil. Con lo cual la zona más tranquila, en ese sentido o entre comillas, es la zona abierta. Cuando los demás ven de ti lo que tú mismo ves en ti mismo o cuando tú ves en ti mismo lo que los demás ven en ti. Por lo tanto, me enfoco, en esa ya, en ese autoconocimiento que es mucho más largo o sea, ahora te lo estoy explicando ¿sabes? pues light [E comenta mientras E4 sigue hablando]

E: Sí, sí.

E4: Y eso, teórico en cuanto tal y que se mentalicen. Entonces, la autoconfianza. Eso se consigue también a través de la práctica. Por lo tanto, hay eh... yo ante todo le doy mucha importancia a la metodología, al aspecto metodológico. Porque un alumno con mala metodología eh... va a tocar de una manera completamente distinto que un alumno con buena metodología. También a nivel físico. Y a nivel mental también. No es lo mismo tener una buena base, una buena metodología, ser consciente de lo que haces en cada momento y entender lo que haces, aparte de sentirlo, eh, que, eh, no hacerlo. Con lo cual el aspecto metodológico en el instrumento, la libertad con orden, porque no es lo mismo la libertad a secas que la libertad con orden o el relax es muy relativo, ¿qué es relax? Para uno es una cosa y para otros, es otra cosa. Pero, digamos, encontrar un cambio de posición en el piano. Y entonces eso sí que también ayuda muchísimo. Porque muchos alumnos -“es que yo salgo

nervioso”. Bueno, muchas veces es porque, a lo mejor, eh, no es que no estudien lo suficiente, porque no es una cuestión de cuánto sino de cómo, sino de que la calidad de estudio no es la adecuada, simplemente. Entonces cuando la calidad de estudio empieza a cambiar y son conscientes y empiezan a entender realmente lo que hacen, salen al escenario de otra forma completamente distinta.

E: ¿Lo tienes comprobado tú con ellos?

E4: Absolutamente. Absolutamente. Y funciona. A lo mejor, eh, a ver el 100% pues, a lo mejor no. No... A ver yo tampoco hice un cálculo estadístico pero funciona. Funciona y lo notan además ¿sabes? Y al final va todo unido ¿sabes? Si realmente hacen música y la hacen de una forma coherente, de una forma concisa es mucho más fácil que después salgan al escenario, de otra forma, de otra manera. Con lo cual eso es muy importante. Otra cosa de las que fallan mucho es, la gente tiene miedo. El miedo es un pensamiento. Porque el miedo viene por algo. Tengo miedo a. Tengo miedo a. Tengo miedo a quedarme en blanco, tengo miedo a lo que piensen de mí. ¿Entiendes? Lo más importante es lo que pensamos de uno mismo. Es lo más importante, por encima de lo que piense el resto. Eso es lo más importante. Entonces, tengo miedo a, tal. Y los miedos es lo que no te hace avanzar después. Entonces el miedo, por ejemplo, a perderme, a quedarme sin memoria. Por ejemplo, eso es un aspecto importante. Cómo trabajar la memoria. Por supuesto, hay muchos tipos de memoria. Lo ideal sería, pues tener una memoria visual, eh... muy arraigada. Eso sería fantástico porque tú estás tocando y sabes exactamente situarte en, en... tal. Pero sino hay otros tipos de memoria que se pueden trabajar y eso, por ejemplo, por supuesto ayuda. Después el aspecto improvisativo que mucha gente no le da importancia. Pero también es muy importante porque no es lo mismo que tú sepas cómo salir del paso cuando realmente te pierdes en un sitio que no tengas ni puñetera idea y te quedes eh... en el sitio. ¿Sabes? O sea, te quedes en el lugar donde te... has tenido el problema y no sepas avanzar ni sepas ni tirar para la derecha ni sepas tirar para la izquierda. Por tanto, la improvisación que tiene relación también con el entendimiento de lo que estás haciendo en cada momento. No en el plano teórico sino en el plano eh... perceptivo, también ¿sabes? Saber, conocer pero al mismo tiempo sentir. Por lo tanto, eso es importante.

E: Claro. Muy bien. Con respecto a lo físico ¿qué hacéis? –digamos, en las clases.

E4: Mira, con respecto a lo físico eh... hay clases, por ejemplo, que empezamos con ejercicios de relajación sencillos eh... Yo les pongo grabaciones eh... pues de algo, meditativo realmente o alguien que hable, que se tiene que imaginar un lugar donde están para tal y eso, por ejemplo, les ayuda. Después, ejercicios de respiración. Muy importantes. La respiración abdominal eh... la tranquilidad a la hora de estar en un escenario. Eso es práctico también. Cómo afrontar el instrumento. Hacerles pensar de alguna forma pero hacerles percibir.

E: Muy bien. ¿Y cómo crees que valora el alumnado todas estas propuestas? El *feedback* que te dan y si suelen presentar algún tipo de problema en concreto, más, más...

E4: No, no.

E: ¿No?

E4: No. A ver. Ellos... A ver, normalmente pues las clases que he tenido han sido bastante receptivos todos y siempre los veo con actitud mayoritariamente con mucho interés, afrontan la asignatura -sabes- porque esa asignatura no existió nunca y, bueno, y porque yo también puedo hablar desde mi perspectiva más pianística. Entonces, no es lo mismo que les venga, a lo mejor, un cantante que no les hable para nada del piano que... Claro, entonces, creo que les resulta una asignatura que... vamos, atractiva.

E: ¿Y suelen, suelen contarte así los problemas que tienen o las dificultades que tienen o algo? ¿O crees que hay algún tipo de dificultad que ellos traigan?

E4: Sí, sí.

E: Que sea más común.

E4: Sí, bueno, normalmente no la exteriorizan. Es decir, normalmente no dicen... Sí, lo pueden decir, en algún caso concreto, pero no vienen a la clase pues ya anotado, diciéndote -“bueno mira yo, eh, tengo este problema, tal”. No. Normalmente yo los voy descubriendo, los problemas que tengan. Normalmente se ven. Los conoces. Son alumnos de aquí. Más o menos los captas por dónde van. De qué pie cojean. Qué es las carencias que tienen. Cuáles son sus puntos fuertes. Los, los pillas al vuelo. Yo por lo menos, los pillo. Me puedo equivocar, por supuesto.

E: Ya, ya. Eh... ¿qué papel crees que juega la organización del sistema educativo o la carga horaria que tienen en el conservatorio o la actitud del profesorado en general así con la problemática que plantean los alumnos? ¿Crees que tiene algo que ver?

E4: Sí, sí. Es fundamental. El sistema eh... es muy importante. Yo creo que tienen... eso mismo que hablábamos antes: no es cuestión de cantidad sino de calidad. Independientemente de los profesores que ahí no me meto. Cada uno lo hace... pero, quizá, el sistema debería de estar planteado -desde mi punto de vista- desde otra forma. Por ejemplo, esta asignatura eh... es nada más un cuatrimestre cuando en mi opinión esta asignatura debería de existir durante todos los años de conservatorio.

E: ¿Y tú crees que debería de comenzar este tipo de educación antes en el tiempo?

E4: ¿Cómo?

E: ¿En grado medio? Piensas que...

E4: Por supuesto. Ya, hombre, claro. A ver yo hablo de Grado Superior que es lo que yo imparto pero si pudiera empezar en Grado Medio, eso sería lo ideal. Además, hay asignaturas, por ejemplo, que no se imparten en los centros educativos y son muy importantes. Y una es, eh, pues, el sistema mente-cuerpo, eh. Y para músicos es fundamental, fundamental, me parece. Entonces, bueno, yo creo que sí se debería de enfocar más en estas cosas. Y debería de haber eh, lo que hablaba antes: técnicas de Alexander, por ejemplo, técnicas de Rafael, que en otros conservatorios del mundo y universidades existen ya estas técnicas o se están implantando poco a poco. Y aquí de momento, pues no tenemos nada específico aparte de esta asignatura.

E: Y que te estaba por decir X... ¿algo más que quieras agregar?

E4: No, no.

E: ¿Comentar?

E4: No, la verdad que no tengo nada más que decir. Espero que en el futuro pues se amplíe más créditos a esta asignatura y ya está, no.

E: Bueno, muy bien. Hemos terminado. Muchas gracias.

ENTREVISTA 5

Lunes 12 de octubre 2015 – 12h

E: Listo. Eh... estoy haciendo la tesis sobre esto, sobre la Educación Somática, la Educación Somática que se hace en el superior y que se da a los futuros profesores, sobre todo a los pianistas y, entonces, tengo que un poco, sobre la trayectoria de las personas que están dando este tipo de educación, de asignaturas, después lo que es el currículum -es el eje ¿no?- y lo que se hace en las clases. Eso es, más o menos. Entonces, un poco, comentar este... cuánto... bueno tú la formación que tienes y cuánto hace que das esta asignatura, cómo se llama, todo eso ¿sabes?

E5: Vale.

E: Sí.

E5: Vale.

E: Tú habla lo que quieras.

E5: Sí, pues, a ver. Es una asignatura en el Conservatorio Superior de [detalles omitidos para preservar el anonimato], optativa.

E: Sí.

E5: que propuse porque había como un vacío en la formación curricular de todos los estudiantes del superior en este aspecto [E comenta mientras E5 sigue hablando]

E: Sí.

E5: Y, bueno, me apetecía hacerla porque, bueno, yo soy licenciada en Farmacia con lo cual tengo, bueno, conocimientos también médicos básicos, no, y también tenía cierta experiencia de ocho años de Danza Clásica.

E: ¿Ah, sí?

E5: Sí. Bueno, esas dos cosas previas, no. Y aparte, pues, soy pianista, evidentemente. [E comenta mientras E5 sigue hablando]

E: Claro.

E5: También, en un momento de mi vida, he pasado por alguna lesión, alguna tendinitis, contracturas, y también he hecho el típico periplo fisioterapeutas, Acupuntura, Osteopatía. O sea, un poco se juntaban muchas cosas que propiciaban que pudiera, bueno, yo ofrecerme para impartir esa asignatura. Y, de hecho, bueno, claro, al ser una asignatura optativa, eh... los alumnos que en principio acuden, tienen un interés especial, no, para, bueno, para recibir conocimientos y bueno, yo lo enfoco como una asignatura bastante práctica, la verdad. Tengo una base teórica, hay algunos libros que están muy... últimamente del centro, de la Medicina de les Arts, en Terrasa [E interrumpe mientras E5 sigue hablando]

E: Sí.

E5: Los especialistas de allí han publicado libros que están muy bien para tener un poco de bibliografía básica porque realmente si no, cuesta mucho encontrar cosas. Y, bueno, y hacemos una clase teórico-práctica, conceptos médicos básicos que, a veces, damos por supuesto que uno sabe cómo funciona el sistema muscular, el sistema linfático, nervioso y ten en cuenta que no. [E comenta mientras E5 sigue hablando]

E: Claro.

E5: Que hay bastantes carencias de base, no, de las enseñanzas que ahora mismo hay en la E.S.O. y Bachillerato que hacen que, bueno, quizá yo doy cosas por supuestas y tengo que empezar de lo más básico para construir un poco lo que es mi idea de esta asignatura.

E: Claro. Eh... una pregunta. El libro, te refieres a este *El cuerpo del músico* y el de, el de.... –el otro cómo se llama- no es en forma... El de Silvia, el de los estiramientos y todo esto ¿no?

E5: Sí. A ver, si quieres -espérate un momento y te lo reenvío.

E: Sí, sí, sí. Yo tengo uno en inglés, el de Jaume...

E5: Los voy a buscar, vale.

E: Sí, sí, sí.

E5: El que dices tú *El cuerpo del músico*...

E: Sí. Sí.

E5: Este, está bien porque tiene una lectura muy amena [E comenta mientras E5 sigue hablando]

E: Sí.

E5: Y tiene un poco todos los conceptos.

E: Sí.

E5: Es como manual de trabajo, práctico, uso este *A Tono*.

E: *A tono*. Este es el que no me salía el nombre.

E5: Además lleva el CD, el CD-Rom.

E: Sí.

E5: Y entonces los alumnos pueden ver un poco la idea del movimiento [E comenta mientras E5 sigue hablando]

E: Sí.

E5: en la clase y, bueno, está clasificado [E comenta mientras E5 sigue hablando]

E: Sí, sí, sí, sí.

E5: Ya lo conoces, por instrumentos y por zonas. Y después como uno más general de Anatomía de Blandine Calais *Anatomía para el movimiento* que también es muy interesante... Bueno, por todas las Ilustraciones. También para tener conciencia de partes específicas, no, del cuerpo. Y después así como más, digamos, anecdóticos está éste de las *Crónicas médicas de la música clásica* [E interrumpe mientras E5 sigue hablando]

E: ¿Cuál? Ah... *Crónicas*...

E6: *Crónicas médicas de la música clásica* es más de lectura, un poco, bueno, para tener conocimiento de lo que ha pasado durante la Historia de la Música, sobre el tema de las lesiones.

E: ¿Este libro de quién es?

E5: Es de Lluís Orozco Delclós.

E: ¡Ah! Sí, sí.

E: Sí, sí. El que hizo *Tecnopatías del músico* hace muchos años.

E5: Sí, me parece que sí.

E: Sí.

E5: Y después está uno más reciente... Cerebro y música

E: sí

E5: Que son una *Pareja saludable* de Jordi Jauset que es más de neurociencia musical.

E: Vale.

E5: Estos dos últimos son más libros de lectura más que libros de uso en clase, no. Pero tanto los de *Anatomía del movimiento* como los otros dos de Jordi..., ay... de Rosell, de Jaume

E: Sí, sí, sí, sí, sí. Silvia, sí.

E5: Sí. Es un poco la bibliografía que utilizo, no.

E: Vale.

E5: Y bueno, pues es una clase normalmente, pues, hay entre seis y doce alumnos [E interrumpe mientras E5 sigue hablando]

E: ¿Son únicamente pianistas o son todo tipo de instrumentistas?

E5: Todo tipo.

E: Todo tipo de instrumentistas.

E5: Sí, al ser una asignatura optativa, los alumnos a partir de tercer curso, tercero y cuarto, y ahí me encuentro de todo.

E: Claro.

E5: Compositores, también compositores, eh.

E: Sí, sí.

E5: Gente de pedagogía, instrumentos de viento, cantantes, etcétera. También es interesante porque se establece un *feedback* entre ellos ¿no? que uno aprende también observando a los demás, observando pues los puntos débiles, las posibles, las lesiones más habituales y se establece un *feedback* positivo porque si no uno siempre si solo fueran pianistas que es como se centra mucho en, en lo del pianista pero al tener, tener una visión general del cuerpo.

E: O sea, crees que se enriquecen al ser diferentes instrumentos. Que es más interesante que estén mezclados y no que sean pianistas únicamente.

E5: Yo pienso que sí.

E: Claro.

E5: Con la idea de asignatura qué hago, un solo año.

E: Sí.

E5: Y eso, la intención es dar una pequeña base teórica pero sobre todo que cojan conciencia de lo que eso significa, no, y a partir de esta asignatura, pues, ellos tengan un recorrido de búsqueda personal también de conciencia corporal, de aplicar todo esto al instrumento. Intento que sea una base que les invite a ellos explorar su propio camino, no, en el futuro.

E: Y dentro de las técnicas de Educación Somática tipo, por ejemplo, el método Cos-Art o Eutonía o Feldenkrais ¿haces alguna cosa? O sea, ¿has recibido alguna formación? ¿Tienes alguna experiencia de esto?

E5: Vale. Yo he hecho algún curso de Técnica Alexander, por ejemplo, como alumna y después también del método Trager, no sé si lo conoces, es más, un método que viene de Londres, es más nuevo y, claro, yo al no tener la formación específica tampoco me atrevo a decir eso es cierto, estoy haciendo... Tengo nociones de Eutonía pero no suficientes para decir estoy haciendo, estoy trabajando este método.

E: Y el método Trager ¿qué es? ¿En qué consiste básicamente?

E5: Sí. Puedes encontrar en internet, eh... Sí.

E: Vale.

E5: El Trager es también un poco la... notar que los movimientos son amables, son placenteros, sin tensión, movimiento lento consciente.

E: Ah, claro. Sí.

E5: Sabes. Es un poco todo lo mismo, no.

E: Sí.

E5: Sentir, después mover y sobre todo, hablan mucho ellos, de lo que es escuchar el cuerpo, escuchar la sensación y, bueno, siempre todo desde el mínimo esfuerzo. A la mínima molestia en una serie de movimientos, entonces parar. Es un método muy, que une mucho cuerpo y mente. A mí me gusta, me gusta bastante. Y después también hay una, una vertiente de este método que se llama..., los especialistas ponen hacer algún tipo de tratamiento así pero lo que me interesa de este método es lo que atañe, digamos, a lo que es la consciencia de uno antes de producir el movimiento.

E: Muy bien.

E5: Sabes.

E: Sí, sí, sí, sí. Pues eso me interesaba mucho. Muy bien. Y... dentro de las clases ¿tienes libertad para elegir los contenidos o sea, puedes plantearlas como tú quieras o hay alguna cosa que plantee el decreto de [detalles omitidos para preservar el anonimato] o no?

E: No, no. Absolutamente nada. Por eso lo propuse porque había un vacío y, entonces, dije bueno pues a ver, quizá yo pueda aportar algo, por mi experiencia y por mi formación, no.

E: Claro.

E5: Pero también soy consciente de que no soy una persona solamente en eso. Yo soy músico, tengo pues mira, tengo formación en Danza y en, bueno, y en Farmacia. Pues mezclado todo junto, pues pienso que puedo aportar, mi experiencia. Básicamente considero que estoy aportando mi experiencia y al ser sólo un curso de introducción, me parece interesante, seguro, para ellos.

E: Y qué te estaba por decir... ¿Qué problemas plantean los alumnos? ¿Con qué problemas suelen venir normalmente o, bueno, o suelen venir bien o...? No sé. ¿Qué te suelen plantear?

E5: Bueno, ellos siempre están preocupados por zonas de riesgo de contracturas. Yo que se... Los flautistas, por la posición de la flauta pues tienen toda la musculatura pectoral,

normalmente, con problemas de tensión y de contractura; los instrumentistas que tocan clarinete y saxofones tienen problemas más de embocadura; los instrumentos que pesan, problemas de espalda por el tema de sujeción del instrumento; violinistas también muchos problemas de la zona cervical por lo que es el aguantar el instrumento. O sea que hay mucho tipo de, de todo ¡vamos! En principio ellos están preocupados por su zona específica de riesgo pero, al final, la conclusión o la moraleja, un poco de todo, es que no hay nunca un problema específico en una zona sino que el cuerpo se queja, digamos, la señal de alarma va de una zona pero el problema suele ser siempre general.

E: Claro.

E5: Por eso, les hago hacer ejercicios de suelo, de respiración, de notar, sobre todo, sentir la columna y, bueno, y normalmente cuando todo esto está más en su sitio, más colocado, debajo arriba, normalmente desaparecen estos síntomas, no.

E: Claro.

E5: O sea que... ¡Ah! También hay otro método que me gusta mucho que es más desconocido que se parece al Feldenkrais pero aplicado de manera que es Anat Baniel.

E: Sí, sí, sí.

E5: Y, bueno, también me parece muy buena. Y todos siempre coinciden en trabajar la consciencia [E interrumpe mientras E5 sigue hablando]

E: ¿Pudiste hacer un curso con alguien de Anat Baniel? ¿O lo conoces porque...?

E5: Eh... bueno. Mi hermana es *practitioner* de Anat Baniel.

E: ¿En serio?

E5: Sí. Tiene la formación y a través de ella, pues... también precisamente

E: Al final de la entrevista te hago unas preguntas personales.

E5: Bueno. Es un poco esto. La... el darse cuenta que el problema o el síntoma no es el... o sea el problema tú lo detectas, el síntoma que tiene, no es la base del problema real.

E: Sí, sí, sí, sí.

E5: Probablemente

E: Eh... ¿Y tú crees que el sistema educativo y la presión que tienen los chicos en la carga horaria, las horas, la actitud del profesorado tiene algo que ver con los problemas que presentan y la formación del profesorado también en estas cosas?

E5: Evidentemente. Sí todos los profesores de instrumento tuvieran una formación mínima en conciencia corporal se evitarían yo creo que el 90% de las lesiones. Porque la mayoría de gente toca con una tensión y una tensión continua, constante entonces es que no es normal, el cuerpo no puede resistir.

E: Claro.

E5: Esta sobrecarga continúa en el tiempo.

E: Mira tú...

E5: Entonces, el mismo profesor tendría que decir “No, no. A ver. Recolócate. Trabaja sin tensión. Pero, claro, la mayoría de profesores no, no lo ven, no le ven la importancia. Entonces, claro, qué pasa. El que tiene más resistencia física, aguanta y el que es, yo diría, persona normal pues entonces evidentemente se manifiesta su problema.

E: Claro. Eh... algo... se me fue de la cabeza... ¿Crees que debería de incluirse antes este tipo de asignaturas, este tipo de... trabajo en la formación?

E5: Sí, a ver, yo pienso que la situación ideal sería que todos los profesores de instrumento tengan formación en estos aspectos: en técnicas posturales, sobre todo, conciencia corporal. Sería lo ideal. Y después, aparte, que los alumnos tuvieran la oportunidad de recibir en formación específica en Técnica Alexander, un año; otro año, método Trager; Cos-Art. ¿Entiendes?

E: Sí.

E5: Que pudieran, digamos, profundizar en algún método específico. Pero que la cosa general estuviera en su día a día.

E: Claro.

E5: La idea general de que el cuerpo forma parte del instrumento tiene que ser una realidad, un todo. Esto, yo pienso, que debería ya, digamos, la importancia desde el principio, desde el nivel más pequeños, eh... No estoy hablando del conservatorio superior.

E: Claro. Y una pregunta... si me puedes aclarar algo, nada más. Mira. ¿Cómo organizas las clases, digamos, qué partes tienen? O, si es que tienen unas partes estables o... ¿Cómo lo organizas? Como dijiste que había unos contenidos teóricos, prácticos...

E5: Sí. Bueno. El primer trimestre desde principio de curso hasta Navidad, sobre todo, estoy trabajando la base teórica. Funcionamiento, bueno, Anatomía básica, funcionamiento del cuerpo. Eh... por ejemplo, Anatomía básica ya sabemos pero cómo se forma una contractura, qué es el proceso inflamatorio eh... medicación básica para, que habitualmente se utiliza en la Medicina general para tratar esas dolencias y, después, a partir de aquí pasamos a la prevención. El primer trimestre es bastante teórico, evidentemente... siempre yo reservo como mínimo quince minutos de la clase que es de una hora a la parte práctica. Es verdad que en el primer trimestre hay más carga teórica porque pienso que hay que tener una base para la que trabajar. Y en el segundo trimestre dedico prácticamente el tiempo de la clase a ejercicios de estiramiento, de conciencia corporal ya más... evidentemente pueden salir cosas teóricas pero ya siempre aplicada a la manera de trabajar.

E: Muy bien. ¿Y algo más si quieres agregar? Y la bibliografía ya me comentaste que son básicamente esos. Sabes lo que te quiero pedir. Son los programas. ¿Me puedes enviar los programas? Porque no estaban en la página web.

E5: Sí.

E: La bibliografía básica es esa que me has dicho. Bueno, y si quieres agregar algo más. Y ya con esto terminamos.

E5: Eh... pues no sé qué decirte. No... Que es una lástima, pienso, que no se incluya desde el principio.

E: Claro.

E5: Simplemente es eso. Porque tarde o temprano el estudiante músico, habrá un momento en que se va a lesionar. A no ser que tenga una resistencia física fuera de lo común.

E: O va a tener dificultades. Simplemente dificultades. Más que una lesión, algún problema, de algún tipo.

E5: Claro. Uno puede tener un problema realmente físico pero vamos aunque no tenga dolor el sonido no será el mismo.

E: Claro.

E5: Pienso en un pianista. En el sonido de un pianista. Todo rígido es que no puede ser nunca algo natural. Entonces, realmente, hay molestias. Pienso, sobre todo, que la lástima, que la gran lástima es que desde el principio una cosa que puede ser tan fácil de prevenir, tan fácil de evitar, problemas corporales no se haga por, no sé, no sé si por falta de conciencia de que es importante o simplemente, mira, inercia de que estas cosas nunca se han enseñado en los conservatorios pero, bueno... Es fácil de evitar...

E: Bueno. Muchísimas gracias. Yo te la voy a enviar de todas maneras la entrevista. Cuando haga la transcripción te la envío por si quieres modificar algo, si quieres, en fin, agregar algo o lo que fuera. Yo te agradezco enormemente.

E5: Vale.

ENTREVISTA 6

Lunes 12 de octubre 2015 – 11h

E: Bueno, muchas gracias, eh.... Bueno, te digo más o menos que la vamos a grabar, que yo después te la voy a enviar eh... para que la puedas corregir y lo que quieras mejorar.

E6: No hay problema.

E: ¿Vale? Bueno, entonces tiene tres ejes básicamente la entrevista: que es un poco tu formación, eh... cómo es la asignatura que das, cómo eliges los contenidos y qué es lo que llevan a cabo en esa eh... en esa asignatura. Esos serían los tres ejes que tiene la entrevista. Entonces, lo primero sería tu formación, un poco, musical y toda la no-musical y si tienes alguna formación en Educación Somática, en... en algo... si tienes alguna experiencia de Eutonía, de Cos-Art, de lo que fuera.

E6: Bueno, yo soy titulado de profesor, del título del 66, profesor de piano y ejerzo de pianista repertorista toda mi vida. [E comenta mientras E6 sigue hablando]

E: Sí.

E6: Toda mi... ha sido esta.

E: Sí.

E6: Al mismo tiempo yo me licencié en Medicina y, entonces, no he tenido ninguna experiencia directa de formación, ah... de ningún sistema de concienciación corporal pero siempre me he preocupado y siempre he leído y conozco un poco lo que hay a este nivel. Lo que yo imparto en mi asignatura que se llama '*Salud y enfermedad del músico profesional*' no es tanto una concienciación física, directa [E comenta mientras E6 sigue hablando]

E: Sí.

E6: sino una, un abrir un poco la motivación para interesarse, pues, por la situación personal de... cuando evitar que salgan problemas, saber cuándo un problema puede obligarnos a dirigir a un tipo profesional u otro y sobre todo con un poco de conocimiento de lo que hay en este momento, el abanico de posibilidades a la hora de buscar una solución para problemas sea por una mala posición, sea por un problema ya más físico como puede ser una inflamación, sea pues porque hay una sobrecarga y que necesitas un fisioterapeuta pero cuál, quién ofrece una cosa, por qué uno ofrece uno y se llama así. Un poco esta información teórica.

E: Sí.

E6: Y entonces yo lo que lo hago trabajar de manera que ellos mismos preparen los temas con lo cual les obligo a buscar y a interesarse. No a recibir solamente una información que les pueda dar.

E: Vale.

E6: Evidentemente, incluye, pues ciertas nociones generales de Anatomía, de Fisiología pero muy generales porque eh... la, el conocimiento de lo que sería la estructura muscular, por ejemplo, en un instrumentista tiene un límite en el cual la coordinación muscular que realizamos no es tanto por conocimiento de la musculatura sino sería por los grupos musculares. Entonces, yo lo que intento es que ellos aprendan a relacionar su cuerpo con la práctica pero no de una forma precisa, pues si muevo el segundo dedo, se me está actuando el abductor o el flexor o lo que sea.

E: Sí, sí, sí, sí. ¿Y la asignatura es optativa la que tú das o...?

E6: Sí. Es optativa. Cuando yo empecé a darla, el plan de estudios -porque cada comunidad española tiene mucha autonomía para montar un plan de estudios a su manera- [E comenta mientras E6 sigue hablando]

E: Sí.

E6: Cuando yo empecé a darla era optativa en el último curso del plan LOGSE. Actualmente en el plan LOE nosotros las optativas las tenemos en tercero y cuarto. Bueno, quizá también era en tercero y cuarto en el plan LOGSE. No me acuerdo bien. Pero es igual. Se ofertan varias y la que reúne los mínimos de personas pues, se cubre. Y la doy yo porque soy el único en el conservatorio que tiene una doble formación, por casualidad, evidentemente.

E: Sí, sí, sí, sí.

E6: Y se da en una, lo digo esto porque aunque el conservatorio es único, tiene dos sedes: uno en una [detalles omitidos para preservar el anonimato] y otra en otra [detalles omitidos para preservar el anonimato] y entonces cada sede tiene dos especialidades comunes que son interpretación -donde estoy yo- y la, la composición. Entonces en la otra sede tienen Pedagogía General o Musical y nosotros tenemos Musicología. Pero mi asignatura, normalmente las optativas podrían ser, se puede dar la misma optativa en una sede diferente pero mi perfil no lo permite y yo no puedo ir a dar la optativa allí porque físicamente no es posible.

E: Claro. ¿Y es para todos los músicos, no es únicamente para los pianistas, es para todos los músicos del conservatorio?

E6: No, no, no. Está abierta al que quiera. Incluso hay gente que viene, pues, de Musicología. Todos tienen instrumento pero vienen, pues, por la razón que sea. Incluso, pues, porque es una asignatura que no es dura de cara al estudiante.

E: Claro. ¿Y cómo organizas las clases? ¿Y cómo les evalúas?

E6: Bueno, básicamente lo que me interesa es que vengan y participen en clase. Es decir, el sistema de trabajo es: yo preparo unos temas que he elegido, luego les doy opciones por grupos de dos, hago grupos de dos que los marco yo, ellos se deciden quién pero después ya los organizo y según el número de grupos que me salen -porque depende de la ratio que tengo, este año estoy al completo de lo que podría dar- entonces ellos preparan dos, tres temas a lo largo del curso los cuales exponen, por ejemplo, eh... un tema clásico el... superior. Pues yo le digo "espabila". Buscad en Internet lo que queráis, tenéis que hablar un poco de la Anatomía, de la musculatura, de las articulaciones, lo que queráis. Lo que os parezca incluso más adecuado para vuestra inquietud como instrumentista. De eso normalmente salen exposiciones, más o menos, interesantes, muy copiadas de Internet, lógicamente, pero que permite que ellos mismos se acaben interesando por un tema que si lo doy yo pues he comprobado que no es lo mismo.

E: Claro.

E6: Entonces, otro tipo de temas es sencillamente ver... con participación siempre de preguntas, interrumpiendo, es una clase que para mí es como si fuera una charla de café organizada, no,

E: Claro.

E6: Y la tercera parte son sesiones en que yo, por ejemplo, hay una sesión que yo dedico a la, famoso pánico escénico, ansiedad escénica o trac o como le llamen en que, en principio, lo organizo no tanto por lo que pasa sino que cada uno intento que me explique qué le pasa, cómo se organiza para encontrar de qué manera cada uno puede aportar a los demás. Es una... intento que sea muy práctico y de teoría, la mínima imprescindible para que ellos se interesen. Les ofrezco una bibliografía muy amplia de consulta, en el sentido de que puedan ellos averiguar lo que quieren.

E: Claro.

E6: Y me baso básicamente -porque son libros que considero que están muy bien- básicamente en un libro que editó Jaume Rosset el director del Institut de les Arts de Terrassa que este libro está muy bien. Es un libro fantástico para abordar toda la problemática, no. Hay

un libro también que se editó hace muchos años pero ya está fuera de circulación que es *Tecnopatías del músico* que editaron un neurólogo, bueno los directores eran un neurólogo y un percusionista en Barcelona y este libro sirve para que ellos puedan ver -los que les interese su tema determinado- pues qué patologías y cómo enfocarlas. Pero es un libro que queda corto para los que son más médicos y queda demasiado ancho para los que son músicos porque la terminología cuesta mucho de, de habituarse. La gente normalmente no conoce nada del tema médico, no.

E: Claro. Muy bien.

E6: Y aparte yo traigo especialistas a mi clase. Ahora viene un músico, de aquí de la orquesta que está formado en todo tipo de masajes. Viene a dar una sesión, les abre los ojos, les explica lo que hace, lo que significa lo que hace. También traigo un osteópata. Si puedo traeré a una de Técnica Alexander. Vienen a mi clase interna, eh. Yo invito a quien quiero pero les da un contacto directo con cosas prácticas.

E: Por lo que me imagino que me estás diciendo, tienes absoluta libertad para organizar la clase como tú quieras.

E6: Totalmente. Soy... Tú sabes que -en los conservatorios profesionales también yo desconozco- pero en los superiores hay que marcar una guía, programación como se le llame, y pactarla -yo soy solo- entonces mi experiencia de un año para otro me permite, pues, modificar ciertas cosas. Y la evaluación es una evaluación sencilla, o sea, yo primo la asistencia en clase y la participación -que esto es una cosa subjetiva. Este año he introducido un sistema que veremos cómo funciona, un sistema mixto de evaluación. Yo les hago autopuntuar en cada clase tres o cuatro cosas muy simples para que ellos, y saben que esa nota es el 50% de su nota. Bueno, en la primera puntuación yo les hago puntuar la puntualidad porque en un grupo es muy importante.

E: Sí, sí.

E6: Entonces, alguno se puso un nueve coma siete, otro ocho y yo pensé pero la gente está muy, muy motivada ponerse una nota objetiva porque nadie... Y bueno lo voy a aprovechar.

E: Claro. ¿Y cuántos alumnos tienes en una clase? ¿Cuántos alumnos en un grupo, más o menos?

E6: El máximo que permite, es decir, la ratio tiene que ser de máximo quince.

E: ¡Ah!

E6: A mí me obligan mínimo ocho para... sino no, no lo abren. Máximo quince. Entre ocho y quince puedo trabajar. Este año tengo dieciséis porque no abren un nuevo grupo y me va mejor tener dieciséis que uno se quede colgado.

E: Claro.

E6: Prefiero esto.

E: Claro, claro.

E6: Podría tener cinco más si yo quisiera. No molesta para el tipo de clase que hay, no molesta. Pero no es práctico, eh. No hay trabajo físico.

E: Claro, claro. Bueno, ahí no hay un trabajo físico continuamente pero hay un trabajo, digamos, físico cada tanto y de cierta experimentación también ¿no?

E6: Sí, no incluso alguna vez, por ejemplo, cuando dedico un día al tema postural pues les hago traer el instrumento, quiero cada uno -bueno, los que quieren porque no da tiempo para todos- pero se pone delante de los demás y los demás observan cómo está. Claro, esta observación desde fuera les permite a los que están dentro ver cosas que nadie les dice.

E: Claro.

E6: Aunque no tenga relación con la técnica, no. Si tiene los pies cruzados o tiene los pies ladeados, por qué no los cambian, por qué tocan así. Entonces primo esta autoobservación sobre el resultado final. Para mí es muy importante como estudiantes.

E: Claro. Es muy interesante. Por eso te digo que siempre... ¿Y qué problemas suelen presentar, la gente, en general? O sea ¿cuáles son los problemas más comunes que suelen presentar y particularmente los pianistas?

E6: Es que pianistas tengo muy pocos. Hay muy pocos pianistas en el conservatorio.

E: ¿Sí?

E6: Y entonces, este año tengo uno, el año pasado tenía uno. He estado tres años que no se abrió la optativa y siempre ha habido pocos pianistas pero porque hay pocos.

E: Claro.

E6: O sea, la proporción es baja. Y, después, claro yo no puedo organizar la clase en función del instrumento por el carácter general y porque además yo no sé quién va a venir. Y este año tengo un, me parece... tengo casi todos los instrumentos -bueno cello no- pero tengo cuerda, viento madera, metal, percusión y canto. O sea es... es muy general y eso permite pues, por ejemplo, en el tema de la respiración es muy interesante porque, claro, cada uno habla de cómo lo entiende y cómo lo aplica.

E: Claro.

E6: Y los debates son dignos de la televisión.

E: ¿Y qué problemas suelen presentar mayormente la gente? O sea ¿qué problemas suelen ser los más comunes?

E6: Los que explican normalmente son problemas de tipo inflamatorio, tendinitis. Normalmente es dolor de espalda, el miedo, el miedo escénico, los nervios. De todas formas, yo todavía no lo sé porque cada año varía. Hay una -desde que se empezó todo esto, lo de esta asignatura- [E interrumpe mientras E6 sigue hablando]

E: ¿Cuántos años hace que la das?

E6: Yo empecé en el 2007 con un parón de dos o tres años.

E: Vale. Sí.

E6: Lo puedo calcular... El otro día me hacía una broma una chica del grupo “esta clase es la más numerosa de todas las optativas”. Yo puedo calcular que en la época que yo hice la primera vuelta, yo creo que... es que no podía dar más grupos porque es que no había más alumnos o sea casi... entre tercero y cuarto pues había quizá un 50%, 60% del conservatorio -es pequeño- que pasaban por esta asignatura. Ha habido mucha gente. Mucha gente. Y bueno, esto ha posibilitado un interés por ese tipo de, de situaciones y han aparecido después de esto muchos trabajos de final de carrera en relación a problemas de éstos. El clarinetista que dice por qué el pulgar le duele; el otro problema de los clarinetistas en la zona del, del cuello, en fin.

E: Sí, sí.

E6: Lo más disparatado, y general, un abanico... trabajos que normalmente son bastante simples pero que muestran el interés de esta gente, incluso yo les, cuando pasa eso les digo “mira, cualquier trabajo que hagáis, aunque sea muy simple, el Instituto de Terrassa lo recibe porque así reciben las inquietudes”.

E: Claro.

E6: Y un compañero vuestro lo va a leer el año que viene, podría saber lo que tú has visto...

E: Claro.

E6: O sea, exigir en el grado una concienciación importante sobre el tema que es lo que a mí me interesaba y lo que puedo hacer yo.

E: Claro. Pues muy bien. ¿Y crees, por ejemplo, que los problemas que presenta la gente tienen algo que ver con el sistema educativo, con la presión que reciben de ese sistema, con la exigencia, con la formación que reciben de los profesores?

E6: Yo creo que la mayoría de los problemas vienen porque realmente está muy desconectado el tema de lo que es conocer el cuerpo o sentirlo, no solamente conocerlo teóricamente sino observarse. A veces está desconectado de la técnica -tanto pianistas como otros instrumentistas-

E: Sí, sí, sí.

E6: Una falta de observación, una falta de sentido común aunque parezca mentira de que hay cosas que por lógica van a generar un problema. La posición forzada porque tengo que tocar pues tienes que ver qué es lo que pasa porque... el piano es muy simétrico pero los demás instrumentos, no. Entonces, si tocas asimétrico tienes que saber cómo hacerlo. La falta de conocimiento de posibilidades sobre el tema, o sea, de la bibliografía que se puede leer, que se... La falta de conocimiento de los métodos más como Feldenkrais, Alexander eh... cómo se llama el otro...

E: Eutonía.

E6: Pilates.

E: Ah, Pilates. Eutonía.

E6: Cualquiera... Es... No, no importa el sistema de entrada sino uno.

E: Claro.

E6: Y después, pues, disparates de sentido común pues que uno para tocar bien tiene que estudiar siete horas el mismo día de tocar. O siete y media. Otro dice que duerme mal pero no le va bien. Todo eso yo intento reconducirlo porque al final te das cuenta que los problemas están ahí. Pues después hay un problema muy grave -que esto se observa ya cuando hay una enfermedad, de que cuando se llega a un problema grave de enfermedad, no- que es el secretismo. La gente no, le cuesta mucho admitir que le está costando tocar sea como sea, tiene dolor en un dedo o lo que sea. También falta una especie de iniciación de los médicos sanitarios para resolver el problema porque lo normal es que ante una pequeña molestia en un dedo, cualquier instrumentista, que tú sabes que está molestando un gesto, que te está doliendo cuando haces un trino, lo que hablamos en lenguaje técnico, vas a un traumatólogo y el traumatólogo dice que no tienes nada porque las pruebas de rigor para descubrir una patología no alcanzan esa precisión. Entonces, se produce una desconexión en la persona que está preocupada, no va al médico porque tampoco... va al fisioterapeuta porque “me quita un poco el dolor” y sigo para allá, no. Y, entonces, yo me he encontrado que -derivado de eso, lo que te comenté de la Tutoría Médico-Musical- que inicié, que gracias a [E interrumpe mientras E6 sigue hablando]

E: Sí. Háblame un poquito de eso, sí.

E6: Lo dejamos para después, sí.

E: No, no. Háblame un poquito de la Tutoría. Sí, sí. Cuéntame un poquito.

E6: Ah. Esta Tutoría fue una idea que se me ocurrió también porque tengo posibilidades, nosotros tenemos esta dedicación complementaria al conservatorio en horario no lectivo, yo pensé -hay centros que tienen un servicio de, como de atención a los estudiantes para orientarles cuando tienen un problema, cuando empiezan a tener ese problema. Pues decirles, deberías de ir a tal o a cual especialista. Yo creo, yo no lo sé, porque aquí en España lo hacían los de Terrassa, los que te comenté antes [E comenta mientras E6 sigue hablando]

E: Sí, sí.

E: Lo hacían al revés. Eran ellos que iban a, a un conservatorio. Tenían un convenio con el Conservatorio de Granollers. Yo creo que esto con la crisis se fastidió. Pero es una manera de

evitar que esa persona cuando acuda a un especialista ya esté realmente fastidiada porque normalmente no se cuenta o se cuenta mal o incluso me he encontrado con consultas que el problema, que parecía un problema de técnica, era pues arrastrar una bolsa al supermercado con un dedo. Claro. ¡Vigila lo que haces!

E: Claro.

E6: O un estuche que pesa demasiado para un instrumento tipo tuba o trombón, no, una tuba, un contrabajo.

E: Sí, sí, sí.

E6: Que la misma práctica genera unas molestias que no son lógicas. Entonces, en un servicio, digamos de primera línea. Es como las urgencias al revés.

E: Claro.

E6: Yo como que de alguna manera soy, quizá, antes músico que médico pues puedo casar las inquietudes y la verdad que creo que puede ser muy útil sea que lo haga yo [E interrumpe mientras E6 sigue hablando]

E: ¿Cuánto hace que la tenéis la tutoría?

E6: ¿Yo?

E: Sí.

E6: La hice un año. Al año siguiente por problemas de organización, porque cuesta mucho de activar a la gente, yo no me cuidé mucho y se fastidió un poco. Yo lo presenté como iniciativa en un congreso de conservatorios superiores que hubo en Madrid hace dos años porque me pareció interesante como iniciativa no como manera de funcionar porque esto es muy, muy... dentro de cada centro, no. Pero es que hay centros en Europa que lo hacen.

E: Claro.

E6: Entonces, a veces un fisioterapeuta, a veces un psicólogo por el tema más de escénico... en Valencia, por ejemplo, no sé si tú conoces a Dalia.

E: Sí, sí, sí. Sé quién es. No le conozco personalmente pero...

E6: Él lo que tiene mucha literatura dedicada al problema del pánico escénico. Tiene un convenio con conservatorios profesionales que da, no sé si son cursos o da unas asignaturas determinadas. Aquí ha estado en [detalles omitidos para preservar el anonimato] dando una sesión para el conservatorio profesional, en este caso, no el nuestro porque son ellos que lo trajeron. Estamos juntos porque por la mañana trabajan uno y por la tarde, los otros. Cada uno tiene su autonomía.

E: ¿No pueden dar clase por la tarde en el superior? ¿No pueden dar?

E6: Hasta el año pasado, no. Este año ya no hay trabas administrativas. Las hay de tipo físico.

E: Claro, bueno pero para el caso es lo mismo.

E6: Si yo tengo un piano de 7 a 8 un día, podría dar clase. Hay una serie de requisitos, no puedo poner según qué clase por la tarde si las puedo hacer por la mañana. En fin, hay algunas obligaciones legales pero físicamente ahora podemos hacerlo. Y profesional por la mañana, eh, también.

E: Ah, claro, sí.

E6: Es más fácil porque tienen menos gente.

E: Claro, no lo pueden hacer muchos días a la semana. Claro, puede ser uno, dos. Claro.

E6: Pueden ser clases individuales para adultos.

E: Claro, alguno. Y qué te estaba por decir.... ¿Y cuántas horas tenéis que estar en el conservatorio vosotros, los del superior?

E6: Nosotros tenemos veinte horas lectivas.

E: Es que es una barbaridad.

E6: Total, pero es una cosa que se ha generalizado. Yo no sé lo que hacéis vosotros pero en Barcelona en el profesional [E interrumpe mientras E6 sigue hablando]

E: Aquí es igual. Aquí es igual pero, pero en la ESMUC deben ser menos ¿no? En Madrid deben ser menos ¿no?

E6: En Madrid, seguro. En el ESMUC son, creo que son menos pero es que el ESMUC y el MUSIKENE funcionan con otro régimen administrativo.

E: Claro.

E6: Porque son fundaciones. Tienen una libertad interna que es diferente. Pero yo no sé en Valencia. Querían en Valencia, querían hacer cosas muy virguerías pero no sé si lo han hecho.

E: Claro.

E6: De muchas ideas pero luego en la práctica no sé.

E: Vale.

E6: Nosotros estamos a 20 y después tenemos 6 de, de permanencia obligatoria aparte de las 20.

E: Vale. Pero no tenéis que hacer guardias ni nada.

E6: No hacemos guardias porque no tenemos niños. Por la tarde, tú ten en cuenta que es gente de profesional están ahí de farol.

E: Claro.

E6: De guardia. Pero son guardias de control de... Nosotros, no. Y, claro, para adultos... Uy... ¿Se colgó?

E: No, no, no. Me viene con retraso pero ya sé por otras veces que esto pasa. O sea, puede ser que te llegue con algo de retraso pero no pasa nada. Tú sigue que aquí llega. Pero de todas maneras, estamos terminando. Ahora lo que me quedaría es si quisieras decir algo o si te parece que la educación somática es importante que esté en el conservatorio estas técnicas y desde cuándo deberían de comenzar.

E6: Hombre, yo creo que en el superior, es que el problema es la organización desde el elemental. Hay cosas de las que estamos hablando que sí, de alguna forma u otra se podrían introducir antes, mucho mejor. Porque van ligados al estudio. Y las horas de estudio son las que castigan. El mal estudio, no.

E: Claro.

E6: O la mala práctica. En el superior cuando se llega a esto, debería ser más especializadas - si conviene- eh... Hay centros como, porque esto lo sé -no sé si lo han cambiado, al menos lo hacían el año pasado- que tienen todos los alumnos tienen un año, dos, o tres, o cuatro, depende de la especialidad, del instrumento, tienen algún tipo de formación de tipo corporal.

E: Sí.

E6: Aquí en [detalles omitidos para preservar el anonimato] se ha centrado, y aún gracias, en los cantantes.

E: Claro.

E6: Porque como que se supone que hacen teatro pues les dan -qué es lo que les dan- dramática y escena lírica que sería muy teatral, ya, y hay una asignatura que no se [la comunicación se corta]

E: Ahora sí. Dime. Entonces, estas asignaturas, hay algo de conciencia corporal. alguna de ellas es de conciencia corporal

E6: Sí. La que dan en primero, segundo -no tengo ahora en la cabeza el plan de estudios, que acabé ya varios años- la que dan en primero, segundo, los cantantes sólo, tiene esa parte digamos más somática, me gusta la palabra. Pero los demás instrumentistas, nada. Nada, nada. Cero.

E: Muy bien. Perfecto. Pues mira una cosa [detalles omitidos para preservar el anonimato], con esto hemos acabado la entrevista. Muchas gracias.

E6: No hay de qué.

ENTREVISTA 7

Viernes 23 de octubre 2015 – 17h

E: Bueno... Entonces, mucho gusto. Muchas gracias, vale, por colaborar con esto.

E7: ¿Para qué es el estudio?

E: Mira, yo estoy haciendo la tesis sobre la presencia de la Educación Somática en los conservatorios y en... principalmente con respecto al piano pero es con respecto a la formación también del profesorado de piano. Entonces, eh... yo quería... bah, lo primero sería importante decirte que lo voy a grabar. La entrevista es anónima de todas maneras ¿vale? Eh...

E: Mira. Lo primero sería, entonces, saber un poco tu trayectoria. Si eres músico, si tienes formación, este..., en alguna, en alguna técnica de educación corporal.

E7: Sí. A ver. Yo soy cantante. Soy cantante clásico. Hice el Grado Medio y Superior.

E: Sí.

E7: Hice también dos años de Arte Dramático.

E: Sí.

E7: Y estudié en Berlín cuatro años Técnica Alexander, la formación para ser profesor de Técnica Alexander.

E: Ah... O sea que eres profesor de Técnica Alexander.

E7: Sí.

E: Vale. Eh... ¿Y qué te llevó a estudiar Técnica Alexander específicamente?

E7: ¿Qué me llevó a estudiar?

E: Sí, eso.

E7: Bueno, pues, una irme de España y otra porque me interesaba mucho. Me parece muy interesante.

E: Vale. Sí. ¿Y conoces algún otro tipo de técnica de Educación Somática? ¿Feldenkrais, Eutonía?

E7: Sí. Conozco Feldenkrais, Eutonía, Rolfing.

E: ¿Y tuviste experiencia en eso?

E7: No, solo en Feldenkrais.

E: Ah. Solo en Feldenkrais. Vale.

E7: Algo de Arte-Gimnasia también. Un poquito de Pilates, Yoga.

E: Vale, vale. Pero, digamos que, o sea, en ningún momento te planteaste elegir entre Feldenkrais y Técnica Alexander.

E7: No, no, no, no. No me lo planteé.

E: Vale. Y la asignatura que tú impartes en el centro en [detalles omitidos para preservar el anonimato] ¿cómo se llama exactamente?

E7: Imparto, imparto dos: [detalles omitidos para preservar el anonimato] y luego una optativa de Técnica Alexander.

E: Ah. Vale. Y la [detalles omitidos para preservar el anonimato] ¿es obligatoria?

E7: Sí. [detalles omitidos para preservar el anonimato] es obligatoria.

E: ¿Y desde cuando se imparte esta asignatura, sabes? ¿Siempre la has dado tú? ¿Ha habido otra persona?

E7: Siempre, no. El primer año hubo otra persona, no la conozco. Sé que luego se fue. No sé nada más.

E: Sí. ¿Cuántos años que se da?

E7: Cinco. Bueno, se da creo que seis. Para músicos porque los cantantes siempre la hemos tenido en el Grado Superior.

E: Sí. Vale. Muy bien. Eh... ¿Piensas que este tipo de asignaturas debería de estar antes en los planes de estudios?

E7: En eso estoy luchando.

E: ¿Sí?

E7: Sí, sí para que pudiera estar en Grado Profesional que es donde empieza todo el lío, además estoy dando mucha formación para profesorado a través del Cefire de aquí de [detalles omitidos para preservar el anonimato] y he incidido muchísimo en la importancia de la educación psicofísica, e incluso emocional en los niños.

E: Mm. Eh... ¿Tienes flexibilidad para adaptar los contenidos de... y las actividades de las clases?

E7: Sí, claro.

E: Sí. ¿Totalmente?

E7: Sí.

E: Sí.

E7: Todos los años no hago lo mismo.

E: Claro. Vale. Y a la hora de hacer la evaluación ¿qué es lo que tienes en cuenta?

E7: El trabajo diario. El trabajo diario. Pueden hacer... también llevan un diario de la asignatura en el que escriben sensaciones, sobre todo, sensaciones. Qué es lo que se ha hecho y después escriben las sensaciones que han tenido y ya está. Por ejemplo, en Técnica Alexander sí que hacen una exposición al principio de curso sobre, basándose en varios libros, bibliografía que les mando y al final sí que hacen un examen para, más que nada porque Técnica Alexander son 4 créditos, es una optativa, entonces, al final sí que hacen un examen para ver los conocimientos que han adquirido en cuanto a la aplicación práctica de la Técnica Alexander.

E: Claro. Muy bien. Y la bibliografía que le recomiendas y, sobre todo, si hay alguna bibliografía que le recomiendas a los pianistas, en particular...

E7: Eh... la bibliografía que le recomiendo es a todos la misma. Son unos libros que acaban, bueno, uno ya tiene cinco, seis años que está en la editorial Rivera y se llama *Optimiza tu actividad musical*. Otro, que no recuerdo en qué editorial está, además salió hace dos años, es *Técnica Alexander para músicos* y otro que es cómo preparar -los tres son de Rafael García- y otro es cómo preparar audiciones y conciertos con éxito.

E: Sí, sí, sí. Muy bien.

E7: Me parecen los libros más interesantes ahora así aplicados para músicos.

E: Sí. Claro. Vale. Eh... ¿Cómo organizas las clases? ¿Qué actividades realizas?

E7: Incido muchísimo en la importancia del calentamiento y previo... -calentamiento sin instrumento- previo a la ejecución musical sea donde sea. Desde clase de cámara, de instrumento, banda, orquesta. De lo que sea. Audiciones. Y después también incido en las pausas, en observarse, ponerse ellos un reloj cada quince-veinte minutos eh... para desconectar solo de la cabeza y hacerle más caso también a, a nivel físico.

E: Sí.

E7: Y, después, estiramientos después de la práctica musical. Además también, la parte emocional también trabajo el pánico escénico. Lo trabajo directamente en escena, es decir, la mitad del curso hacen un *playback* en el que vaya, la premisa es que hagan el ridículo. Esta es la premisa. Para perder miedo, su vergüenza y al final del curso, sí que hacen una historia elaborada por ellos. Cuentan una historia en grupo. Una historia que ellos crean. Entonces,

también a nivel emocional y nivel físico en escena. También les explico la importancia de saber estar en escena porque cuando ellos salen, de alguna forma, van a ser actores.

E: Vale. Eh... ¿Y qué dificultades encuentras en el desarrollo de las clases? ¿Hay alguna dificultad o algo que cueste más?

E7: Dificultad, en general, la verdad es que están todos muy motivados. Todo el mundo... La única dificultad es el viernes a última hora que nadie tiene ganas. Pero, por lo demás, la gente está, los alumnos están muy motivados. Les gusta, vienen a gusto. Además no suelen fallar.

E: Y ¿suelen venir con problemas? ¿Suelen presentarte problemas, problemas personales?

E7: Todos.

E: ¿Sí?

E7: Prácticamente todos tienen algún problema físico. Sí. Y a nivel emocional, también, a la hora de salir a escena. Prácticamente todos. Y además son chavales de entre diecisiete y veintitrés años y muchos de ellos con problemas físicos gordos. Serios.

E: ¿Sí?

E7: Sí. Por no haber tenido una buena formación desde Grado Profesional a nivel corporal.

E: Claro. ¿Y qué problemas suelen presentar los pianistas, sobre todo? ¿Hay algún problema que sea más común o que notes...?

E7: Pianistas... bloqueo de cadera eh... consciencia nula sobre la respiración y sobre la espalda. Incluso, aunque la espalda es muy importante para ellos, el sonido en realidad debe venir de la espalda. Eh... a nivel, incluso, visual. A la hora de leer la partitura, porque adelantan la cabeza, entonces el cuello tiene que sufrir. Eh... tendinitis... apenas musculación en la musculatura de las manos. Básicamente.

E: O sea... Vale. Muy bien. ¿El *feedback* que te dan los alumnos es bueno, de ellos, de las clases? Con respecto a las clases.

E7: Sí. Si no, no vendrían porque ya son mayores y preferirían no venir.

E: Vale. Y mira una pregunta ¿qué papel crees que juega, digamos, la organización del sistema educativo, la carga horaria, de trabajo personal y la actitud del profesorado en general con respecto a todas estas cuestiones?

E7: El profesorado, sobre todo el profesor de instrumento. Después, es verdad, que están sometidos a muchas horas de ensayos, de banda, de orquesta, etcétera. Y también pasan absolutamente de hacer un calentamiento físico, estiramientos después. Entonces, en clase el profesor tampoco incide en hacer un calentamiento previo, sin instrumento. Y eso se nota. Claro si desde un principio eso fuera importante, formara parte de, del estudio en sí o de la clase en sí eh... muchísimas lesiones se, desaparecerían incluso.

E: Claro. Muy bien. Bueno, esto era todo. Y si quieres agregar algo más.

E7: Ah...

E: Nada más.

E7: No.

E: ¿No? Bueno...

E7: Cualquier pregunta que se te ocurra.

E: Mira una cosa. Si tú me das un email, yo te lo mando, cuando esté transcrito te lo mando por si quieres agregar algo.

E7: Vale. Perfecto. Si me pasas después, por favor, las conclusiones finales o no se...

E: Sí, sí.

E7: O si vas a publicar algún artículo...

E: Sí, te puedo mandar la tesis igual, vale, cuando la acabe.

E7: Te lo agradecería muchísimo

E: Entonces yo te lo mando cuando lo tenga. De todas maneras, si tú quieres agregar algo, lo agregas o me dices.

E7: Vale.

E: Y estamos en contacto. Yo te agradezco enormemente, eh.

E7: Hombre, un placer.

E: Muchas gracias y mucho gusto.

ENTREVISTA 8

Domingo 25 de octubre – 20h

E: Muchísimas gracias desde luego por tu colaboración, por tu amabilidad y todo, eh. Mira, lo que estoy haciendo yo es una comparación sobre las tres técnicas así más conocidas de Educación Somática que es la Técnica Alexander, la Eutonía y el Feldenkrais y, simplemente, entrevistando a los profesores, digamos, que hacen algo que ver con esto en los conservatorios y en la formación del profesorado. Entonces, lo que me gustaría saber un poco es tu trayectoria vital, digamos, o sea a dónde estudiaste y si has tenido contacto con alguna de estas técnicas, si te ha interesado, si has hecho algo.

E8: Bien. Yo estudié en el Conservatorio Superior de [detalles omitidos para preservar el anonimato], luego en la Universidad de Viena. Eh... y, bueno, mi historia de empezar a preocuparme por el tema corporal es por mi contacto personal con actores.

E: Ah.

E8: Yo comencé a hacer Teatro en Viena. Comencé a vivir la escena desde otro punto de vista. Y, mm, bueno a través de los actores comencé a ver la importancia que tenía el cuerpo. Cosa que no me había dado cuenta de que existía porque estaba siempre parapetada detrás del instrumento.

E: Muy interesante.

E8: Bien. Sí. Y, entonces, eh... un amigo francés -perdón es chileno pero que ha vivido en París durante cuarenta años- hacía unos cursos de unos *stages* en Francia eh... sobre gestión corporal, trabajo corporal en general pero mezclado también con un tema de... había, bueno casi no se puede evitar, no, tú lo dices, es un poco somático, es decir, que también trabajaba la personalidad eh... en fin, el estar bien y el comunicarse de forma integral. En fin... Hice este *stage* y para mí fue un grandísimo descubrimiento. A partir de ahí empecé ya a interesarme por técnicas corporales. Eh... hice un curso de Alexander, eh... he hecho un poco de todo. Pero fue porque yo misma, date cuenta yo tengo cincuenta y dos años, los intérpretes de mi edad, el tema cuerpo, los que más hacían era ir a nadar, es decir, el tema, el tema contacto con el cuerpo era cero. Es más, mejor no hacerlo.

E: Claro.

E8: Con lo cual, pues, mi puerta de acceso fueron los actores. Este mundo que descubrí con los actores. Que ellos sí porque su instrumento era el cuerpo. Pero yo de repente me di cuenta: “Sí, sí pero yo toco un instrumento con otro instrumento que es mi cuerpo”. Si mi cuerpo no está afinado no puedo tocar el otro instrumento. Bien. Entonces hice dos años de Taichí, hice la, la... he hecho muchas cosas, he hecho Bioenergética, he hecho Alexander, he hecho Pilates, mm... Feldenkrais no pero me interesaba muchísimo ¡pero la vida no da para todo!

E: Claro.

E8: Eh... hice, también me interesó el tema de la Meditación y eso sí que hago. Hago meditación Zen. En fin... que de repente fue un descubrimiento que vi que a medida que hacía todas estas cosas, mi forma de tocar cambiaba radicalmente. Mi acceso a la Música tanto de la percepción como de la producción del sonido cambiaba. Y fue fascinante. Así que manos a la

obra -como soy una mujer inquieta, hace ya más de diez años- eh... monté una asignatura, no sabía muy bien cómo. El primer año que se ofrecieron las optativas, dije yo: “Esta optativa tiene que estar”.

E: Claro.

E8: Ha ido evolucionando conmigo pero en esta optativa hay una primera parte que es, sobre todo, cuerpo. Lo que intento es desbloquearles. La puerta de acceso a cada uno de mis alumnos, la puerta de acceso es el cuerpo. Simplemente les hago una presentación de todas las posibilidades que ellos tienen. Es un año nada más. Entonces yo les presenté una especie de supermercado. [E se ríe] Es verdad. Porque les digo: “Cada uno tiene que encontrar su propia técnica”.

E: Claro.

E8: “Pero os recomiendo que empecéis a buscarla ya”. Y, entonces, allí es muy fascinante porque la mayoría desconocen todo esto y cada uno se va buscando la vida. Yo les hago pequeños toques de cada cosa. Un poquito de esto, pero solamente es una presentación. Yo no trabajo en ello, les hago presentación. Cosas que van desde lo puramente físico a lo físico-mental. Por ejemplo, hacemos alguna sesión –ahora la semana que viene haremos una de *mindfulness*.

E: Sí.

E8: ¿Entiendes?

E: Sí.

E8: Entonces, es una mezcla no solamente físico, eh. O sea, hago físico sólo y físico-mental. Y muchos y muchos ejercicios son actorales.

E: ¿Por ejemplo?

E8: Mira, por ejemplo, el tema del acompañar la caminata con la respiración. Cosas muy sencillas pero muy efectivas.

E: Sí, sí.

E8: Porque date de cuenta cómo descompasan cuando tocan. Es decir, van a tener consciencia de la respiración.

E: Sí, sí.

E8: Cosas así de simples. Es un descubrimiento para ellos. Yo solamente les pongo la frase de descubrimiento, de tomar consciencia de la importancia y de las posibilidades para que ellos puedan desarrollar sus capacidades mucho mejor.

E: Muy bien. Mira ¿cuántos años haces que estás dando esta asignatura?

E8: Pues no te puedo decir exactamente pero son más de diez años. Yo he sido bastante pionera. No había nada en los conservatorios cuando yo comencé.

E: Claro. ¿Y tienes libertad para organizarla? ¿No hay problema, digamos?

E8: Yo siempre he tenido una libertad absoluta.

E: Perdona un momento que esto se está acoplando. A ver si puedo buscar otra forma. A ver. Hola.

E8: Sí. Yo te escucho perfectamente.

E: Bueno, vamos a dejarlo así porque recién se escuchaba muy mal. Eh... ¿Entonces qué te decían tus colegas? No saben lo que haces pero que les ayuda mucho a los chicos ¿no?

E8: Sí.

E: Pues muy bien. Eh... ¿hay alguna bibliografía que tú recomiendas para esta asignatura?

E8: ¡Uy, no! Porque es algo, te digo, es como algo muy, muy personal. Es algo que he ido elaborando. Es decir, lo que comenzó a lo que ahora es la asignatura, no tiene nada que ver. A medida que he ido adquiriendo eh... más conocimientos personales y, mm, más experiencia he ido conformando la asignatura. Siempre puedo dar como una idea, o sea, como algo que a mí

me inspiró en un principio, es un libro de William Schutz que es *Todos somos uno: la teoría de los encuentros*. Esa fue la que me inspiró. Este era el marido de Ida Rolf, del Rolfing. ¿Te das cuenta? Es el marido.

E: Sí, sí, sí, sí.

E8: Entonces, para mí fue un descubrimiento porque también me formé un poco en, en Psicología, sabes. Hice Dinámica de Grupo, y todo este tema.

E: Ah.

E8: Entonces aplico metodologías de dinámica de grupo.

E: Muy bien. Muy bien. Y una pregunta, con respecto a los pianistas ¿notas alguna dificultad en particular? ¿Alguna característica que tú consideres, que te llame la atención en las clases, digamos, de la problemática que presentan? ¿Algo que destacarías? Con respecto a los pianistas.

E8: Con respecto a los pianistas, tengo que hacer en comparativa. Es decir, en comparación te puedo decir claramente que los que peor están son los de cuerda. Violín, violonchelo. Violín los que peor.

E: ¡Mira tú!

E8: Luego chelo, luego pianistas y los que mejor están son los vientos.

E: ¡Ah!

E8: Sin duda. Eso te puedo decir, vamos. Está comprobado además. Esto lo hice en una investigación sobre esto.

E: Sí. Muy bien. Este... pues esto sería, más o menos, la entrevista porque ya hemos recorrido los ejes más importantes. Si tú quieres agregar algo, así que te parezca para tí, que quisieras decir.

E8: Bueno, que todas las técnicas corporales creo que son, pueden ser, pueden ser muy útiles para los intérpretes no importa que, que instrumento toquen. Pero que sería muy interesante que el chico pudiera probar algunas porque ahora mismo en los conservatorios solamente hay -por lo menos en el nuestro- Técnica Alexander y Yogaterapia.

E: Sí.

E8: Que están muy bien. Y es un avance enorme de cuando comenzamos. Pero creo que hay, por ejemplo, Feldenkrais que no se hace nada en España. En Alemania sí, por ejemplo, están todos los conservatorios con Feldenkrais. Creo que debería de haber más cosas y es algo que se debería de comenzar antes. Es decir, no en el Conservatorio Superior sino que ya debería de empezarse de otra manera en los Profesionales.

E: ¿Y cómo crees que responde el alumnado a esto que tú propones? ¿Qué *feedback* te dan?

E8: Pues con un gran entusiasmo. Te estoy diciendo, eh... Estas asignaturas tienen siempre listas de espera.

E: O sea que muy bien, muy bien.

E8: Vamos, listas de espera. Porque ven que es efectivo. Punto. Simplemente ven que funciona. Entonces, por eso.

E: Pues, muchísimas gracias. Una cosita, nomás. Feldenkrais daba clase en París cuando estaba Peter Brook. Ha entrado mucho en el mundo del teatro por ahí.

E8: Eso es. Yo el año pasado traje al Conservatorio Superior de Música al, ya sabes que es uno de los -no sé si le conoces- pero le han dado, yo creo que es el profesor de casi todos los actores buenos de España, que es Arnold Taraborrelli que es un coreógrafo americano. Bueno, el año pasado hicieron un documental para el Goya, vamos. Y vino a dar un curso a, a -ya está muy mayor- a mis chicos y, bueno, y traje a actores de fuera eh... para ayudar a los músicos. Y fue fascinante. Fue, bueno... magnífica. Bueno, desde luego es algo que habría que hacer

más. Nosotros ahora tenemos mucho contacto con la RESAD. Hacemos musicales con ellos. Y empieza a haber ya una colaboración.

E: Pues, muy bien. Muchísimas gracias. Gracias por tu colaboración.

E8: Muy bien. De nada.

ENTREVISTA 9

Miércoles 28 octubre - 14h

E: Muchas gracias por tu colaboración, ante todo. Mira, la entrevista la voy a grabar porque después la tengo que transcribir -lo que te comentaba ayer. Entonces ya te la enviaré por email para que la puedas revisar si quieres modificar algo o lo que fuera. Y es anónima ¿vale?

E9: De acuerdo.

E: No va el nombre. Bien, mira, lo primero saber un poco los estudios que has realizado, o sea, qué disciplinas has recorrido, si tienes alguna titulación de este tipo, o si has hecho estudios musicales también...

E9: Vale. Mira, yo vengo como de dos mundos: por una parte el mundo del Arte y del mundo de la Filosofía. Yo soy licenciada en Filosofía. Y, por otra parte, yo vengo del mundo de la Danza, el Teatro y, luego, también, mucho Taichí, Meditación... (esa parte también oriental) voy un poquito, ese es el recorrido que he hecho.

En [detalles omitidos para preservar el anonimato] he trabajado bastante tiempo. Trabajé antes de [detalles omitidos para preservar el anonimato] que llevo desde que se fundó con la gente de Teatro en la Escuela Superior de Teatro y daba *Presencia Escénica* a ellos.

E: Sí.

E9: Y yo he hecho mucha Danza... Y entonces me llamaron a ver si viniese a [detalles omitidos para preservar el anonimato] y entonces... una de las cosas que siempre me ha gustado es hacer el puente desde la Danza, desde el Teatro, desde el Taichí, hacer el puente a las diferentes disciplinas. No enseñar la disciplina en sí, porque es distinto cómo se le da a un bailarín, que a alguien de teatro, que a un músico. Entonces, eso ha sido también como una tesis de investigación mía durante estos años, no, muy interesante.

E: Claro.

E9: Y, también, como vengo de la Filosofía, pues me gusta conceptualizar las cosas. Entonces, eso me ha ayudado un poquito a situarme. Bueno, pues yo tengo mi tesis también con los músicos, no, o sea, de cómo va el asunto un poquito.

E: ¿La hiciste ya? ¿La leíste?

E9: ¿Perdona?

E: ¿La leíste ya?

E9: No, no es que haya hecho una tesis. No, no. A mí no me gusta hablar de postura -que mucha gente habla de postura-, me gusta hablar del gesto. Del gesto porque el gesto es movimiento, y en el gesto está implicada también la respiración. Entonces, lo que yo defiendo es que, cuanto más afinado esté el cuerpo del instrumentista, ese gesto, será mucho más armonioso con el instrumento y, por lo tanto, el sonido es mejor. Eso es lo que yo he comprobado. Después el profesor de instrumento entra en la musicalidad.

Pero a mí lo que me interesa es que el sonido sea mejor. Y, para que el sonido sea mejor, hace falta primero afinar el cuerpo de uno y, después, esa adaptación al instrumento para que el sonido salga y no haga de intermediario.

Eso es un poco lo que a base de los años he ido un poquito viendo. Y veo que, además, los músicos cómo son. Quiero decir, que cuando demuestras que el sonido es mejor, entonces dicen: "a ver, esto es interesante".

E: Van a lo práctico, digamos. Vamos a lo práctico, ¿no?

E9: ¿Perdona?

E: Vamos a lo práctico.

E9: Eso, eso, que está muy bien. A mí me parece genial. Quiero decir que, además, es lo que me interesa también, no, que ellos vean, no es que sea una clase que sea más o menos agradable. No, no. Sino que se lo lleven a su historia, por supuesto.

E: Muy bien. Te hago una pregunta ¿cómo organizas las clases? ¿Qué actividades sueles recorrer? En fin...

E9: Bueno, pues, depende un poquito qué cursos dé. Ahora estoy dando, es una asignatura obligatoria en primero. Entonces...

E: ¿Se llama?

E9: Se llama [detalles omitidos para preservar el anonimato] porque, como ves, yo, aparte, dentro de eso, también he hecho pues Feldenkrais, Técnica Alexander. Es decir, he hecho mucho trabajo, también, de voz. Entonces es cómo adaptar todo eso.

Ahora doy en primero desde -es que el nuevo plan de estudios tiene una parte que es muy buena porque, de la misma manera que tienen Instrumento o Educación Auditiva, tiene también Técnicas Corporales. Entonces, es una manera de entrar en [detalles omitidos para preservar el anonimato] en la obligatoria de eso, los instrumentistas. Entonces, esa parte me gusta.

Antes daba en tercero y cuarto, entonces... Y daba más por las cuerdas, pianos, etc. Entonces había más trabajo con el instrumento. Ahora hay menos trabajo con el instrumento presente. Trabajo mucho el instrumento imaginario, que me gusta mucho. Y la clase la reparto un poco -doy clases de hora y media- [E comenta mientras E9 sigue hablando]

E: Sí.

E9: Hay una primera parte de la clase que suelo tener una especie, tengo unos discos de goma que ellos se ponen encima, con lo cual van buscando -y se mueve- y van buscando el eje del cuerpo. Lo que trabajo un poco es el eje. Y ahí les dejo hablar un poco unos con otros. Es decir, pero solo si está haciendo ese trabajo de eje y de asentamiento y de tierra y de apoyo. Entonces, al principio trabajo mucho el apoyo. Es decir, piernas. Toda esa zona. Y hago especial hincapié, además, en los instrumentistas que tocan sentados. Tanto baterías como pianos, como arpas... porque cuanto más se está sentado, se hace menos caso a las piernas y luego empieza a no sentarse bien con la pelvis bien centrada en su sitio, ya el diafragma se cierra o ya los dedos se contraen... y todo eso.

Entonces, pues eso. Primero intento afinar sus cuerpos y hago un trabajo de pie al principio. La sensación, también, de recorrer un poquito todo el cuerpo, de lo que es un poquito balanceos. Todo un comienzo un poquito "espacial". También cosas que tengo del Taichí, cosas que tengo de entrenamiento de actores... esa parte primera. Y, luego, paso al suelo. Trabajo bastante el suelo, también. En el suelo voy cambiando primero la parte del coxis. Entonces en el suelo, pues, primero trabajo toda la cadena muscular posterior, después la anterior y luego los costados, también. Y luego, la sensación que el cuerpo es una espiral que tenemos desde abajo y hacemos para arriba; y los brazos también. Y, luego, trabajo mucho brazos, también.

Yo he aprendido bastante Anatomía para el movimiento y todo esto con Blandine Calais, francesa. Y me gusta. Me gusta. No doy mucha Anatomía, pero mi concepto de Anatomía es de Anatomía del movimiento, y eso lo he aprendido con Blandine.

Y, luego ya, pues, hago esa parte de suelo, que es mucha conciencia; pero, a la vez, también decirles que ellos necesitan tumbarse mucho porque... Luego, también, trabajo sentada y trabajo con materiales distintos. O sea, con pelotas que si se hinchan, se deshinchán...

Sentados trabajamos mucho suelo pélvico también. Mucho. La relación del suelo pélvico con los abdominales, con el diafragma, con la laringe, con la altura de la cabeza... o sea, como ver que todo el cuerpo se comunica. Y, luego, movernos mucho para poder estar quietos.

E: ¿Y eso cómo sería?

E9: Eso es, pues, por ejemplo ¿cómo hago mantener la energía como si estuviese moviéndome internamente, pero estoy sobrio? Es decir, un pianista... El año pasado tenía a tres pianistas, por ejemplo, en primero. Y se movían muchísimo al principio. Se movían porque no sabían dónde estar. Entonces, cuando te has movido mucho y has visto que la pelvis puede estar aquí y no... Y, luego, también, al final, suelo hacer cosas delante de espejo, de bailar un poquito, pero de escucha. Trabajo mucho la escucha, también. Desde el cuerpo, la escucha, para cuando hagan cosas de como los de jazz, de cámara... es decir, escuchar al otro; escuchar los cuerpos. Entonces, esa sensación, desde lo grande, desde lo más vasto a lo más sobrio, quieto, fino, etc. Porque bueno, yo lo que digo que al final la partitura corporal está dentro de la partitura musical; hay que encontrarla. Y ahí está, un poquito, el asunto.

E: Muy bien. Mira, una pregunta ¿les recomiendas alguna biografía especialmente para pianistas, o algo en general en lo que das en tus clases?

E9: A ver, yo soy un poquito autodidacta. Quiero decir, autodidacta en el sentido de que desde mi propia experiencia como bailarina, como coreógrafa, como diferentes cosas... yo intento... o sea, yo tengo unos conceptos fundamentales. Es decir, para mí la amortiguación es una cosa muy importante, el eje es una cosa muy importante, la proyección es una... todo eso.

Luego, hago trabajos de miedo escénico, también. Y luego, me gusta centrarme en ellos concretamente porque no creo que hay.... Es verdad que todos los pianistas van por un sitio por el hecho de estar sentados... pero es muy distinto si la pianista mide uno cincuenta y cinco o mide uno noventa y cinco. Ahí hay que coger otra cosa. O si hay alguien toca un contrabajo y mide uno cincuenta y cinco o mide uno noventa y cinco.

Entonces, bueno, a mí, para la anatomía es Blandine Calais. Me gusta con sus láminas, con sus abdominales sin riesgo. Creo que los abdominales son superimportantes también. En ese sentido del abdominal unido al suelo pélvico para los cantantes. Para los pianistas la posición de la pelvis, cómo hay que tener ciertas, cómo hay que sostener... Es decir, yo lo llamo abdominales de artistas, no de deportistas. Esa sensación de sostener para que tú puedas usar libremente el pedal. Porque imagínate un artista...

E: O sea, que para ti los conocimientos estos de Anatomía son muy importantes que la gente los adquiera, digamos, de alguna forma y te parecen útiles.

E9: Sí, son muy útiles porque nos enseña cómo somos un poco. Pero yo no doy clases de Anatomía, no. Lo voy metiendo sobre la marcha.

E: Te entiendo, te entiendo.

E9: Eso es. Pero yo tengo conocimientos de eso. Como, de repente, si hay una clase que está muy densa o están en momentos que vienen exámenes, pues venga unos cuantos juegos de miedo escénico; o, si están muy nerviosos, pues venga vamos a hacer trabajos más de pequeñas coreografías muy fáciles de caminar; de emociones. También las emociones son muy importantes, es decir, qué emoción le doy a eso que estoy tocando. O sea, en eso soy muy... Me gusta... O sea, también el hecho de tener pues tener quince años de experiencia con los músicos, más, bueno, haber enseñado Taichí, más haber estado con los de teatro... y para que, en la enseñanza de un profesor, sigas teniendo aliciente, es con lo que te encuentras cada día casi. Esa sensación de "haber hoy cómo están" y "qué tengo que hacer".

Yo sigo una estructura. Quiero decir, de pie, en el suelo, sentados, trabajo espacial, trabajo de eje, instrumento imaginario, qué pasa, observación en el espejo... bueno, pues todas esas cosas, un poco. Es que no sé muy bien explicarte...

E: Sí, no te preocupes.

E9: Y, luego, libros... pues, bueno. Pues me parece que todas las técnicas y todo lo que viene a la biblioteca le echo un ojo.

E: Sí, pero era si le recomendabas algo a ellos, particularmente, a los alumnos.

E9: ¿A los alumnos? Pues poca cosa. Blandine Calais, le suelo decir "mirad un poco porque tampoco miran". Ya a estas alturas, pues alguno... Igual los de canto un poquito más. A los de canto ahí ya por la necesidad de lo del suelo pélvico, del diafragma... Y enseño eso. Tengo unas láminas muy buenas de Blandine Calais que os recomiendo tener. Láminas grandes de Blandine Calais. Entonces, explico el funcionamiento del diafragma, de la respiración, cómo entra en los pulmones... o sea, que el aire entra y que el aire sale. No se coge el aire ni se echa. Para los de viento eso es fundamental.

Bueno, entonces. También son cosas que yo he ido investigando. Me gusta mucho este trabajo por ello y porque hasta ahora siempre lo único que había entre los músicos era Técnica Alexander y nada más. Yo digo "Bueno, está bien la Técnica Alexander" Pero al fin y al cabo, la Técnica Alexander viene también de un actor que se quedó sin voz. Por lo tanto, los actores pisan bien el escenario, pero los músicos no pisan bien. Hay que enseñarles a volver a andar. Un poco en ese sentido...

E: Muy bien. ¿Y cómo evalúas?

E9: No te he entendido muy bien esta última pregunta.

E: Mira, que cómo evalúas tus clases. Cómo las evalúas.

E9: Lo más importante, la asistencia. Eso es fundamental, la asistencia. Y, después... me voy fijando, con el tiempo me he dado cuenta de que hay distintos tipos de alumnos. Hay algunos que aprenden rápidamente y luego están en una meseta; y, normalmente, con el instrumento es igual. Hay otros que al principio no porque acaban de entrar, no entienden nada, "esto que tontería...", y resistencia, pero luego empiezan y pueden ir muy rápido. Y hay algunos que van muy despacito, pero van todos los días.

Entonces, también me ha enseñado la vida que, igual gente que ha sido... o sea, dices "este año este alumno, pues, la verdad, es que me está costando... no parece que le interese...". Y luego, a los siete años, te lo encuentras y te dice "oye me fueron superimportantes tus clases, a pesar de que en ese momento no le di importancia, porque, luego, de repente empezó a resonarme todo lo que tú dijiste". Entonces, yo... la evaluación la hago, la voy mirando un poquito día a día, día a día, cómo es el interés. Si no tiene interés, también me pongo en cuestión yo. Por qué no tiene interés.

Pero así, fundamental, es la asistencia. Sin la asistencia no hay nada. Y, lo demás, pues, hay gente que es más brillante. Eso se le nota, pues, porque sí. Hay gente que hace mucho esfuerzo, que también creo que es importante. Y, luego, están los que tienen mucha capacidad pero van de puntillas. Entonces, pues, a esos no les va tan buena nota. Quiero decir, como evaluación. Pero soy muy cauta. Y con los años más. Porque, a veces, uno siembra algo y no se recoge seguido. Pero más adelante se recoge. Entonces... Pero lo que intento es que también haya buen ambiente en las clases de trabajo. Bueno. Hay un poco de todo. La verdad es que me gusta lo que hago.

E: Se nota, se nota. Mira una cosa, y, y... -ahora me lo has comentado un poquito. Te iba a preguntar, justamente, sobre la recepción del alumnado pero, en general, así cortito ¿cómo crees que reciben las propuestas, en general? Aparte de lo que me has comentado ahora mismo, que esa era la próxima pregunta. Y qué dificultades crees que traen normalmente; y, especialmente, los pianistas. O sea qué es lo que te llama la atención.

E9: Pues, yo creo que es una asignatura que a la gente le encanta porque, en realidad, hay disciplina, pero hay mucha menos presión. Yo quito presión, de alguna manera. Entonces,

ellos se dan cuenta rápidamente. Porque si algo son los músicos, son listos. Entonces, desde ese punto de vista, es muy agradable trabajar con ellos. Y después, ¿qué me has preguntado más? Que se me ha ido... A los pianistas, en concreto, creo, primero, que les falta un poco saber de su relación de pelvis-piernas y desde ahí pelvis-brazos-cabeza, sabes. Es decir, el lugar donde se sientan... Todo el trabajo de suelo pélvico, no suelen tener ni idea. Y desde ahí cómo va el diafragma; y, desde ahí, cómo se respira, porque, a veces, no respiran. Cierran todo. Bien porque sacan mucho el pecho para arriba y les quedan los codos muy detrás, o bien porque sacan chepa; o bien porque un hombro se va para arriba. Entonces, esa sensación de circularidad que nos da la pelvis y el suelo pélvico, creo que eso es lo que les falta mucho, en general. Y, luego, aprender de las distancias, depende del brazo de uno, depende de qué estoy tocando, "me voy más para aquí"... Pero toda la sensación de isquiones, suelo pélvico y pelvis, eso creo que es fundamental, fundamental, fundamental. Y desde ahí, quiero decir, como... Eso es necesario, no es suficiente, pero eso es necesario. Que haya mucha conciencia de eso. Y desde ahí la columna, cómo salen los brazos... Los brazos, en realidad, son alas. Esa sensación de debajo de los sobacos, los serratos, cómo se sostienen, la cabeza, el velo del paladar, siempre oliendo algo... las paletas de la nariz un poquito abiertas para esa sensación de suspensión para arriba y para abajo... Bueno, no sé si te contesto...

E: Sí, perfecto. Mira, una cosa ¿crees que los problemas que tienen, tienen que ver con la presión que reciben del sistemas educativo, con la carga horaria, el trabajo y, también, con la formación del profesorado, en general?

E9: Y ¿cuál es la pregunta?

E: La pregunta es si crees que tiene que ver con esto.

E9: Bueno, yo creo que el alumnado de [detalles omitidos para preservar el anonimato] estudia mucho pero, a su vez, está muy contento porque creo que el profesorado -siempre hay excepciones- pero, en general, es muy bueno. Y, la gente viene, bueno... normalmente, un músico se dice con quién ha estudiado, más que en dónde casi. Entonces, están muy contentos. Entonces, bueno, es verdad que tienen presión, que tienen que aprender sobre todo en primero es donde aprenden mucho, a cómo dividir el tiempo, cómo hacerlo con todo esto... Pero también porque es una época de seguridad. Hay mucho cambio cuando ves a alguien aquí que llega y cuando sale, pero también por la propia edad en la que transcurre la carrera que estudian. Pues, vienes a los dieciocho años, saleen a los veinti-algo y es una época fundamental. Ellos también aprenden a gestionar eso. Yo creo que aprenden a gestionar eso. A algunos les cuesta más, a otros menos pero yo creo que por parte del profesor se exige mucho, pero también se enseña a gestionar, que creo que es una cosa importante.

E: Sí. Muy importante. Sí, sí. Ya está, con esto hemos acabado. Si quieres agregar algo más...

E9: Pues, no lo sé, no. En principio, lo que tú me preguntes un poquito.

E: Nada más... Ya con esto...

E9: Pues eso, decirte que llevo quince años con los músicos y que está siendo... A los siete años de estar en [detalles omitidos para preservar el anonimato] dije "quiero escribir un libro" pero, luego dije "no". Entonces hice un vídeo que le llamo "El poder del gesto armónico". Y eso es lo que hice. Y, ahora, pues, estoy en algo también ahí, pero he tenido otros trabajos... Pero yo, creo que es algo, yo también sigo con ilusión, investigando, creo que es una cosa que es cultura. Ha habido una cultura muy, entre los músicos "al cuerpo ni agua". Y creo que está cambiando mucho. Yo aquí lo noto. Yo al final les digo "Yo simplemente os abro una puerta pero quiero que crucéis esa puerta y luego cada uno vea como prosigue ese viaje. Aquí todo el mundo va a pasar la puerta esa que yo os abro". Luego cada uno ya, tendrá que buscar por sus afinidades pero del cuerpo hay que ocuparse. Hay que ocuparse. Les digo para entrar en un musical hay que contar con el cuerpo porque si no el cuerpo te hace faenas. Luego pasar del

cuerpo. Primero hay que contar con el cuerpo para poder pasar de él, estar en otro lugar, no. Entonces, bueno, bien. Pues eso. Aquí, trabajando.

E: Pues muchísimas gracias. Te agradezco enormemente. Ha sido muy interesante. Cuando la tenga transcrita ya te la mando.

E9: De acuerdo.

ENTREVISTA 10

Miércoles 28 de octubre - 10.30h

E: Mira, te digo entonces, más o menos, o sea, lo que te comentaba el otro día. Lo primero que necesitaría saber, bueno, primero que la investigación, estamos grabando la conversación porque yo después la tengo que transcribir. Te mandaría la transcripción. La... la... la grabación, digamos, la conversación es este... anónima, no puede ser, no sale el nombre del profesor ¿vale?

E10: Mejor, mejor.

E: ¿Cómo?

E10: Que bien, que mejor. Sí, que no hay problema. [E se ríe]

E: Vale. Mira una cosa. ¿Cómo es tu trayectoria de estudios, digamos, qué estudios has realizado? ¿Has hecho de música? ¿Qué has hecho que tenga que ver con el cuerpo?

E10: Sí.

E: Sí.

E10: Yo he estudiado Arte Dramático y, o sea no soy de música, soy de Artes Escénicas y he estudiado en... he hecho Interpretación aquí en [detalles omitidos para preservar el anonimato] y luego Dirección de Escena en Madrid, en la RESAD, en la Real Escuela de Arte Dramático, Dirección de Escena.

E: Sí.

E10: Entonces, nada. Eso son mis estudios de Arte Dramático.

E: Claro.

E10: Eh... yo estuve viviendo muchos años en Madrid, incluso trabajé profesionalmente allí, luego regresé a [detalles omitidos para preservar el anonimato] y me llamaron de la escuela, primero de la escuela de Arte Dramático que estuve dando clases de Dirección de Escena sobre todo, preferentemente. Pero, por una serie de circunstancias –quitaron la especialidad de Dirección de Escena- y, nada, luego pasé a Interpretación pero bueno como no estaba acostumbrada a, a, no sé, bueno, que era otra gente, otro ambiente y tal y –resumiendo eh- y en el conservatorio había estado un año y me gustó mucho cuando había estado, entonces eh, pude acceder a las condiciones para volver y he vuelto al Conservatorio Superior de [detalles omitidos para preservar el anonimato].

E: Sí.

E10: La Escuela de Arte Dramático [detalles omitidos para preservar el anonimato] está en [detalles omitidos para preservar el anonimato], la de Interpretación y...

E: En la Universidad ésta –¿cómo se llama?

E10: Sí, sí. O sea yo vengo más del mundo de la escena. Del actor, del director de escena.

E: Y dentro de las técnicas corporales ¿hay alguna que hayas tenido una formación un poco más extensa?

E10: Sí. Bueno, claro, porque en Interpretación lo damos, o sea, para la preparación del actor, pues, tienes que darlos todos: Expresión Corporal, voz, das de todo. Entonces, tienes una base tanto para dar clase de voz, como de cuerpo, como de lo que quieras.

E: Muy bien. Entonces, eh... sé que, desde... -te lo tengo que preguntar-, eh... desde ¿cuánto hace que das la asignatura? ¿Desde este año, no, en principio, no?

E10: No, no. El año pasado ya. Empecé el año pasado. Sí, el curso pasado.

E: Ah. Desde el año pasado. Vale. ¿Sabes si la asignatura que tú das... cómo se llama?

E10: En relación al cuerpo, doy dos.

E: Sí.

E10: Una es [detalles omitidos para preservar el anonimato] que es, es igual a Expresión Corporal, quiero decir, es otro nombre, que es más técnico pero es Expresión Corporal y doy otra que es más parecida a recursos humanos, eh... [detalles omitidos para preservar el anonimato].

E: Vale. Y ¿son obligatorias o son optativas?

E10: Obligatoria la segunda. [detalles omitidos para preservar el anonimato], es obligatoria.

E: Sí. Vale. ¿Y para organizar los contenidos de estas asignaturas, tú tienes libertad total o... te marcan algo?

E10: He heredado los programas del profesor anterior, los he sopesado y, bueno, he hecho las modificaciones que a mí me parecían oportunas, etcétera.

E: Vale.

E10: Quiero decir que bueno...

E: Sí. Y la evaluación ¿cómo la llevas a cabo? O sea ¿cómo evalúas este tipo de asignatura? Básicamente.

E10: Pues... hombre, son prácticas, entonces, es fundamental la asistencia, que hagan los ejercicios, eh, luego mando trabajos, exámenes, de todo. [E10 se ríe. Luego también se ríe E]. Hago todo tipo de evaluaciones para que la evaluación sea objetiva y además como tengo muchos alumnos pues tengo que hacerlo así, sino...

E: Claro. Muy bien.

E10: Sería muy complicado.

E: Y escúchame una cosa. Y ¿hay alguna bibliografía que recomiendes en general o...?

E10: Hombre. Claro, claro. Por supuesto.

E: Sí. Pero que, que pase sobre todo... Mira, mi caso, te pregunto por los pianistas que tengas pero, bueno, puede ser lo que tú recomiendes en general en la asignatura, porque como es para todo el mundo. Si hay alguna bibliografía.

E10: Como doy a todo tipo de instrumentistas con lo cual, claro, la bibliografía es bastante amplia.

E: Sí. Vale.

E10: Y aparte luego damos muchas técnicas sobre todo anato... físico porque hay muchas, Técnica Alexander, la Eutonía, Feldenkrais eh... otras técnicas de Educación Somática que hay muchísimas.

E: Claro.

E10: De Fedora Aberastury, de...

E: ¿Tienes alguna preferencia por alguna? Perdón, ¿quién me dijiste? ¿Fedora Aberastury y quién más?

E10: Sí, Fedora Aberastura o eso, eso, qué es el Cos-Art, que hay muchísimas —cómo es— muchísimas técnicas distintas. A mí la que más me gusta es para los músicos, la más práctica, o Alexander o Feldenkrais.

E: Alexander, Feldenkrais ¿o? ¿Y antes dijiste?

E10: Técnica Alexander o una que se llama también Feldenkrais, que esa es un poco complicada. Alexander es la más conocida, por decirlo de alguna forma.

E: Sí. Alexander y Feldenkrais son las que más te gustan para los músicos.

E10: A mí. Las que más me gustan a mí para los músicos, sí.

E: Sí. Vale. Muy bien. ¿Y cómo organizas las sesiones de las clases, más o menos? ¿En qué consiste una clase?

E10: Pues eso, explicar esas técnicas y hacer ejercicios, o sea, es práctica, práctica. Mucho más práctica que teórica.

E: Vale, vale. ¿Y qué tal es la recepción que tienes con los alumnos? ¿Qué tal te...? ¿Cómo reciben estas clases?

E10: Es que... muy bien. Muy bien. Lo que pasa que allí como no se hacen... Por ejemplo, en, en otros centros nos hacen como una especie de evaluación de profesor o algo así, como una especie de examen del profesor y tal, aquí como en [detalles omitidos para preservar el anonimato] no se suele hacer, pues es un poco también la percepción que tú tengas y lo que te cuentan. Quiero decir que, que por lo que me cuentan parece muy buena acogida.

E: Claro. Y...

E10: Buenísima. Pero, claro...

E: No, no, si es la información que tú tienes y la sensación que tú tienes que la, justamente es eso, es tu sensación personal lo que me interesa. O sea...

E10: Mi sensación personal muy, muy favorable.

E: Muy favorable, no.

E10: Muy, muy, sí,

E: ¿Y tú crees que te plantean algún tipo de problemática que tú veas que es común a todos, más o menos?

E10: Hombre, sí, claro, claro. ¡Uf! El hecho de activar ciertos grupos musculares constantemente durante todo el día, la mayoría, pues eso, tienen problemas de espalda, de sifosis de toda la parte superior, sobre todo de la parte del cuello, de los hombros. ¡Están hechos un Cristo! Por eso te digo que la acogida es muy favorable porque realmente es algo que necesitan, es más, asignaturas de este tipo pues aquí, imagino -es que no sé cómo está la situación en otros conservatorios- pero aquí sólo se da un curso.

E: Ah, claro. Sí.

E10: La de autocontrol psicofísico, eh. Expresión corporal, es optativa. Entonces la dan cuando quieren, cuando quieren. Pero esto de psicofísico les hace tanta falta que, incluso, eso, protestan y demandan más.

E: Mira tú.

E10: Quiero decir, que les gustaría tenerla todos los años.

E: ¿Tú crees que estas dificultades que tienen, tienen que ver con la carga horaria y la carga de trabajo y la organización del sistema?

E10: Pues sí, sí, sí. Yo creo que está mal organizado y luego además no solamente eso sino que es nueva. En realidad, todas estas cuestiones de, de salud corporal del músico, quiero decir, antes se atendía más a su capacidad, eso, sonora y su calidad técnica, etcétera, etcétera. Pero no va a solucionar la tensión muscular a la que está... ¿tú tocas algún instrumento?

E: Yo soy profesor de piano. Sí, sí. Soy pianista. Sí, sí.

E10: Por eso, pues que no se consideraba la, la, el esfuerzo muscular.

E: Y justo todas las técnicas corporales que tú has nombrado, yo he hecho. O sea que...

E10: Sí, sí. Ajá.

E: Sí, sí.

E10: Pero no es lo mismo la Expresión Corporal libre, o sea, es que por ejemplo es muy distinto. Yo... no tiene nada que ver lo de la Expresión Corporal que desde luego tiene más que ver con lo que yo hacía de, del actor, porque lo damos ahí en Arte Dramático, que es eso más como el mimo, crear historias, es como más creativo pero esto otro que te digo yo, esto sí

que, autocontrol psicofísico es mucho más suave en sí, mucho más en atención a la corrección postural, etcétera, etcétera.

E: Sí.

E10: Que es una asignatura mucho más difícil, mucho más compleja. Para mí, claro, porque yo la Expresión Corporal lo estudié en interpretación. Que no tiene nada que ver. Que Expresión Corporal es una cosa más creativa, más, eso, en relación al mundo del actor y tal pero lo otro no, lo otro es una cosa delicada y compleja pero necesaria. Necesaria, porque bueno, en fin.

E: Sí. Cuerpo hay uno sólo.

E10: Eso es. Habría que meter una asignatura de ese tipo. Sí, sí.

E: ¿Y crees que debería, además, que debería de empezar antes esta formación, digamos?

E10: Claro, claro. Porque muchos dicen “Estamos en superior pero ya tenemos estos hábitos, malos hábitos adquiridos”. Entonces, claro, ahora cuesta un poco abandonarlos. Evidentemente.

E: Pues con esto hemos terminado. Si quieres decir algo más.

E10: No, no. ¿Tú conoces por estas entrevistas hay mucho de este tipo de asignaturas o...? Preguntártelo, si lo sabes. Ahora se fomentan más pero no hay demasiado tampoco.

E: Sí. Mira ahora, bueno, de todas maneras eh... esto es lo que me están relatando todas las personas. Ha sido un poco difícil contactar con algunas personas y con algunos lugares. Pero ahora realmente en todos los conservatorios superiores hay alguien que se encarga de esto. Eh... en muchos lugares es optativa, en algunos lugares es claramente insuficiente pero hay gente que está trabajando, que se están haciendo cosas muy interesantes. Es muy variado. Me está sorprendiendo que viene mucha gente, sabes, del Teatro, del mundo del Teatro hay en varios lugares pero yo creo que es una situación que creo que sí, que está cambiando claramente a favor.

E10: Aja.

E: Y la tesis que estoy haciendo yo va un poco de eso, sabes. O sea, yo soy pianista... Sí, sí, dime.

E10: ¿Pero qué dices tú que te está sorprendiendo que vengamos del mundo del Teatro?

E: No. Que hay varios... sí, que hay varios que vienen del mundo del teatro. No vienen del mundo de las técnicas corporales, ni de eso pero hay varios que vienen del mundo del Teatro. Y no todos, me entiendes. Las trayectorias son muy diferentes. Hay gente que viene del mundo de la Fisioterapia, gente de la Técnica Alexander.

E10: Sí. Eso.

E: Y gente del Teatro. Esto es básicamente lo que hay. Y alguno de la Medicina también. Alguno de las Ciencias de la Salud, digamos, que está por ahí también. Este... pero sí, sí que se está moviendo el asunto. Y lo que dices tú, hay una gran demanda. Dime.

E10: Eso sí, hay una gran demanda. Es curioso lo que tú dices. O sea, que somos de trayectorias como muy diferentes ¿no?

E: Sí.

E10: Pero, bueno, en mi caso también fue demanda del Conservatorio en el sentido de que a mí me trajeron para Escena Lírica y para Expresión Corporal y que eso sí que compete a un estudiante de Arte Dramático o sea a uno que ha hecho [E interrumpe para comentar]

E: Inclusive hay músicos que vienen de... o sea, por ejemplo, músicos que han empezado a trabajar lo corporal porque han empezado a hacer Teatro ¿me entiendes? Varios.

E10: Sí. Pero te quiero decir que bueno que, que los que hemos estudiado Arte Dramático para lo corporal, para la Expresión Corporal estamos capacitados porque en la carrera oficial de Arte Dramático das mucha Técnica Corporal. Ahora lo que es más complejo o más difícil,

como tú bien dices, es dar la otra asignatura que te digo yo. O sea, una cosa es dar Expresión Corporal para que se suelten, para que sean creativos y otra cosa es la asignatura esta, de eso, de Técnica Alexander, o Yoga, o Feldenkrais, todas estas técnicas para el control postural. Esa es mucho más compleja. Pero yo, por ejemplo, el año... pero, claro, es lo en serio que te lo tomes. Porque yo el año pasado estaba mañana y tarde preparándola, informándome. Yoga voy habitualmente, con lo cual quiero decir... que también es como se lo tome uno.

E: Y te hago una pregunta personal. Mira una cosa ¿cómo conoces lo de Fedora Aberastury?

E10: Bueno por... [E interrumpe mientras E10 sigue hablando]

E: Yo soy argentino. Yo estudié con una alumna de Fedora, por eso me extraña.

E10: No, pues eso, formándome. Yo, a ver, si me toca hacer algo... yo te digo, yo esa sí que nunca lo había dado. Lo demás, sí. Pero esto nunca jamás había dado nada.

E: Igual habías coincidido con alguien en Madrid, por eso te lo preguntaba. Sabes, o sea.

E10: No, no. Sí que viví en Madrid diez años pero luego tuve que volver a [detalles omitidos para preservar el anonimato] por cosas familiares y tal y no, no, no tuve la suerte pero sí que me [E interrumpe mientras E10 sigue hablando]

E: Yo me formé en Argentina con una alumna de Fedora Aberastury y también estudié con Yiya Díaz que es la que hizo lo de Cos-Art. Este... fue alumna de Fedora también. Sí, sí.

E10: Claro. Pero bueno, que eso, que me formé de todo lo que estaba hoy en día en boga o sea lo más sobresaliente de todos estos temas. Claro, también Pilates sirve ¿o?

E: Sí, sí.

E10: O una técnica milenaria como el Yoga o yo que sé. O bambú terapia también puede servir para relajar, otras técnicas de relajación, quiero decir que... Hay muchísimas técnicas que ayudan al músico frente al estrés de, de, de lo que se le demanda ¿no?

E: Exactamente.

E10: Entonces, bueno, yo, bueno, aunque no vengo del mundo de la música, de pequeña sí que estudié Música. Estudié solfeo, piano, guitarra que luego me decanté por las Artes Escénicas. Entonces, te quiero decir que, bueno, que siempre... Y luego en las Artes hay territorios comunes, por ejemplo, una de las cosas que incido bastante es en el miedo escénico que también está en la asignatura y el miedo escénico del actor es idéntico al miedo escénico del intérprete. Absolutamente idéntico. Las cosas que le puede pasar al actor, le pasa a un intérprete de un instrumento. Quiero decir que somos intérpretes al final.

E: Sí, sí, sí. Me imagino.

E10: Pero sí que tienes razón, lo completo para esa asignatura sería, alguien que venga de la Técnica Corporal o, de eso, del Teatro o tal mezclado con un médico o un fisioterapeuta. Quiero decir, eso sería lo ideal.

E: ¿Eso te parece lo ideal?

E10: Claro, sobre todo para gente que tenga ya problemas más complejos.

E: Claro. Sí, sí.

E10: Claro, porque para problemas así suaves y que se ven claramente y que se pueden solucionar con estiramientos, con ejercicios y tal, pues no hay ningún problema. Nosotros estamos formados en Expresión Corporal y vemos cómo está la gente pero ya cuando es un problema tal... Claro hay que decir “mira, pues vete al fisioterapeuta o vete” [E comenta mientras E10 sigue hablando]

E: al médico.

E10: Al masajista o al médico. Claro, hombre, no te metes en cuestiones que no controlas, evidentemente.

E: Muy bien. Pues esto era todo. Pues te agradezco enormemente este... este rato que me has dedicado y tu colaboración que es muy importante

E10: Que vaya muy bien.
E: Muchísimas gracias. Vale.
E10: Igualmente.

ENTREVISTA 11

Viernes 30 de octubre - 10h

E: Mucho gusto.

E11: Encantada.

E: Muchísimas gracias. Muchísimo gusto. Entonces, esta es la cuestión, esto tiene tres ejes, que es, un poco la historia de tu formación, por qué elegiste, digamos, las disciplinas a las que te has acercado; eh... cómo planteas las clases, qué lugar ocupa la Educación Somática en tus clases, desde qué perspectiva la haces, qué actividades organizas...; y, un poco, también, los desafíos que plantean los músicos. Esos serían los tres ejes, digamos, de la entrevista.

E11: Pero ¿cuántas horas tenés?

E: ¡Cortito, cortito! [E se ríe] ¡Tampoco hay que entusiasmarse mucho!

E11: Bueno, yo no sé si tú tienes preguntas concretas o quieres que yo te hable.

E: Sí, yo tengo preguntas concretas, sí. Pero, primero, contame de... ¡Ah! Te tengo que decir que la voy a grabar para después transcribirla ¿vale? Te voy a mandar la transcripción cuando la tenga hecha por si quieres modificar algo. En fin... lo que fuera.

E11: Perfecto.

E: Vale. Entonces contame un poquito qué disciplinas has recorrido, qué disciplinas conoces de Educación Somática... Un poco la historia de tu vida, lo que ha sido más significativo, digamos, este...

E11: Cuando yo vivía en [detalles omitidos para preservar el anonimato], primero hice la carrera de Psicología. Soy psicóloga. Y, paralelamente, desde muy pequeña yo había estado en la escuela de Patricia Stokoe. Entonces ya tenía como una práctica bastante incorporada de lo que es el trabajo corporal consciente. Desde ese lugar, del trabajo corporal consciente, me empecé a involucrar con el tema de la Danza. Y empecé a bailar. Y entonces, un poco, gracias a la influencia de Patricia Stokoe, en su escuela, que ella estaba muy relacionada con la escuela de Feldenkrais, de Eutonía... Digamos, empecé a conocer lo que ella llamaba el entrenamiento para la danza. Y, lo que ella llamaba el entrenamiento para la danza, era la "sensopercepción", que fue un concepto que desarrolló ella. Era, principalmente, como el desarrollo de las capacidades sensoriales y perceptivas a través de distintas técnicas de Educación Somática. Entonces, este fue como el lugar desde donde yo luego fui abordando distintas prácticas. Entonces, yo he hecho Feldenkrais, Eutonía, Body-Mind Centering.... Y me he dedicado a lo que es la Danza. He tenido también experiencia en la técnica de Matthias Alexander. Digamos, durante muchos años, he abordado como mi propio entrenamiento físico para bailar.

E: Sí.

E11: Yo me dedicaba a la improvisación. Y, la forma en que abordaba el movimiento, digamos, me hacía de esta idea del movimiento sensorial y el movimiento libre. Paralelamente, empecé a practicar Yoga en el año noventa y tres y, a partir de ahí, empecé a trabajar enseñando "trabajo corporal consciente", que fue la parte que a mí más me cautivó. Cuando me fui de [detalles omitidos para preservar el anonimato], yo trabajaba como psicoanalista, decidí dejar la profesión, en el año noventa y nueve, y me dediqué exclusivamente al movimiento y la Educación Somática. Estuve mucho tiempo en Estados Unidos y mucho tiempo en Asia estudiando. Y, luego, fue que me vine a vivir aquí.

Yo tenía mucha relación con músicos porque, además, estoy casada con un músico; y siempre había sido una práctica que la tenía bastante cercana, la Educación Somática con músicos. Y, cuando me vine a vivir aquí, a España a [detalles omitidos para preservar el anonimato] fue que concursé para entrar, en el año dos mil tres en [detalles omitidos para preservar el anonimato]; y empecé a trabajar, de alguna forma mucho más sistematizada, en la problemática del músico. Porque yo ya para ese momento, ya hacía mucho años que daba clases de trabajo corporal consciente donde yo hacía mi propia síntesis del trabajo, que tenía algunos pilares que vienen del Feldenkrais, de la Eutonía, de muchas prácticas de preparación corporal para la danza de improvisación o para el Contact Improvisation, (que) vienen de la mano de estas prácticas, Body-Mind Centering; y, luego, son llevadas a lo que sería realmente la danza. Pero, entonces, yo ya hacía muchos años que yo me dedicaba a la enseñanza, empecé a enseñar, bueno, de muy jovencita. Con dieciocho años ya empecé a enseñar. De eso hace mucho tiempo. [Ambos se ríen] Más del que parece.

Y, bueno, a partir de que yo me instalé aquí, a partir de que me fui de [detalles omitidos para preservar el anonimato] hace dieciséis años, digamos, me dediqué al cien por cien a mi práctica docente y a mi práctica artística; y a mi práctica docente, también, con artistas. Bueno, ese es un poco el recorrido, digamos. Yo, luego he hecho, yo que sé... como estudiante, he estudiado en Japón con un maestro de Yoga, he estudiado en India, he estudiado en Estados Unidos, he estudiado masaje... Siempre, mi interés por el cuerpo y el movimiento, ha ido de la mano de lo que es la experiencia personal, la Educación Somática y las capacidades o las virtudes de la conciencia en el trabajo corporal.

E: O sea que, en este momento, realmente, estás en una síntesis personal, podríamos decir.

E11: Sí.

E: O sea, no tomas una técnica, digamos, de las más conocidas, sino que haces una síntesis que es absolutamente personal.

E11: No, porque, en realidad, la verdad, es que, digamos, yo he sido una persona que, bueno, por los avatares de la vida, he ido buscando, más que técnicas, buscando personas con las que yo quería estudiar. Esto me ha llevado a estar mucho tiempo en Estados Unidos, mucho tiempo en Asia. He hecho una formación bastante heterogénea. Ahora, a lo largo de los años, realmente puedo sentir cómo eso ha madurado y puedo ver que realmente es una síntesis, que ahora yo construyo unos módulos temáticos y conceptuales que para mí tienen mucha claridad pero que se han ido conformando a medida que ha ido pasando el tiempo. Mi formación, y también, no solo mi formación, sino este contrapunto con la práctica en el encuentro con los estudiantes. Porque, realmente, ha sido la práctica con los estudiantes lo que me ha permitido ver por dónde ir y qué escoger de cada una de las técnicas.

E: Claro. Muy bien. ¿Desde cuándo se imparte la asignatura que das en [detalles omitidos para preservar el anonimato]?

E11: Mirá, desde que nace [detalles omitidos para preservar el anonimato], que nace en 2002. Y desde ese momento, nosotros, en Ciclo Superior, tenemos [detalles omitidos para preservar el anonimato] -se llama [detalles omitidos para preservar el anonimato]. Tenemos la asignatura I, tenemos la II y, ahora tenemos lo que antes era [detalles omitidos para preservar el anonimato] III, ahora ha variado y se ha bifurcado en rítmica, eh... [se queda un momento pensando]

E: Alexander, supongo que será...

E11: En una época había Técnica Alexander. Ahora no está como tal. Y Música y Danza, que es Danza para músicos, que también es una asignatura que yo imparto junto con otra profesora. Hacemos un año cada una. Cada una, realmente, hace su propio programa. Pero donde trabajamos la Danza, no como la Danza en sí, sino aplicada a este público en particular.

Entonces nosotros, en la asignatura de [detalles omitidos para preservar el anonimato] hacemos una primera aproximación a lo que... digamos, cada profesor tiene realmente una formación diferente y en el aula trabajamos muy diferente, pero tenemos un programa o unos acuerdos comunes de ciertas competencias o ciertos lugares por los cuales nos proponemos pasar. Entonces, en la primera edición de [detalles omitidos para preservar el anonimato], que es una asignatura troncal que tienen que hacer todos los estudiantes, trabajamos lo que sería la conciencia corporal básica. Entonces, por ejemplo, yo en mi práctica, trabajo mucho todo lo que es Anatomía experiencial, Anatomía a través del movimiento, y haciendo una especie de recorrido por los distintos lugares del cuerpo. Vivencialmente, vamos introduciendo prácticas que dan soporte a la vida de ellos, en general.

Entonces, luego, en [detalles omitidos para preservar el anonimato], con el nuevo plan docente, nosotros tenemos unas horas colectivas, y tenemos unas horas que les llamamos "sesiones de profundización" donde según el formato que decida el profesor pero, principalmente, son básicamente sesiones individuales o sesiones en pequeños grupos de dos o tres, donde se trabajan temáticas específicas; muchas veces, en relación al instrumento; y, también, en relación a otro tipo de inquietudes que nos van planteando los estudiantes que, a veces, son más de carácter psicológico-emocional, como pueden ser la presencia escénica, el temor escénico... Entonces, digamos, en nuestra puesta en común con los otros profesores, además de trabajar cuestiones específicas posturales, yo veo que todos hemos ido, a lo largo de los años, empezando a introducir prácticas de meditación o de lo que a mí me gusta llamar como "prácticas de cualidades de la atención", donde se hacen distintas prácticas para desarrollar la práctica de la meditación.

E: ¿Esta II es obligatoria o es optativa?

E11: Es obligatoria para todos los instrumentistas. Los únicos que no la tienen son los -no me preguntes por qué- musicólogos y directores de orquesta. Incluso, te diría que los estudiantes que hacen Pedagogía del instrumento o Pedagogía General, tienen que hacer la I, la II y una de la III, que sería Música y Danza, Rítmica... Ah, y también, tenemos una asignatura que se llama *Herramientas didácticas para la formación corporal*, donde intentamos desarrollar un poco que ellos tengan recursos de cara al momento en que ellos se encuentran con los estudiantes, estudiantes de instrumento o de colectiva.

E: En Rítmica, supongo que hacen Dalcroze, básicamente...

E11: Sí. La formación de [detalles omitidos para preservar el anonimato] el profesor que hace rítmica. ¿Lo conoces a [detalles omitidos para preservar el anonimato].

E: No, no.

E11: Él tiene muchas cosas de Dalcroze, muchas cosas de Patricia Stokoe y muchas cosas de trabajo cooperativo, él está haciendo una tesis en trabajo cooperativo en Educación Musical. Y, bueno, ha desarrollado, también, a lo largo de los años su propia versión de lo que sería Comunicación y Rítmica.

E: Muy bien. ¿Tenéis libertad para organizar las asignaturas y las clases? [Se produce una pequeña interrupción en la comunicación] Estábamos en la organización de las clases, si tienen libertad para organizarlas. Cómo lo hacen.

E11: Bueno, mirá, la verdad es que, en ese sentido, tenemos mucha suerte porque nosotros hemos construido -entre todos los profesores que damos la asignatura- hemos construido un plan de estudios común y un programa de ciertas cuestiones que nos proponemos plantear. Pero, cada uno tiene realmente mucha libertad dentro del aula. Y, te diría que, como la formación de cada uno es diferente, realmente el trabajo en el aula es diferente. Tenemos acuerdos conceptuales, pero es diferente. Yo lo veo como una virtud. Un poco como la

universidad, un poco más como si fueran cátedras, donde tú puedes escoger. A veces, los estudiantes escogen por horario, pero tú podrías escoger un poco la modalidad.

E: Y una pregunta. A la hora de hacer la evaluación, ¿qué tienen en cuenta o, por lo menos, qué tenés en cuenta vos, concretamente?

E11: Sí, yo lo que te diría, sí, en relación a tus preguntas, que prefiero, digamos, realmente responderte de cara a cómo yo diseño la asignatura dentro del aula porque ahí puede haber mucha diferencia y no quisiera que esto se generalice.

E: Sí, sí, sí, sí. Exactamente. Me gustaría un poco que me dijeras cómo sería una clase típica tuya y, esto también es importante, cómo evalúas a final de curso.

E11: Sí. Interesante. Entonces, te voy a hablar, principalmente, de las dos asignaturas básicas, no de Música y Danza, sino de la asignatura de [detalles omitidos para preservar el anonimato], la I y la II.

E: Sí.

E11: Entonces, digamos, para mí, lo básico, a partir del trabajo en el aula, es trabajar la cuestión de sensibilizar el cuerpo a través de la práctica consciente. O sea, ir creando las condiciones para que el cuerpo se organice de manera cada vez más eficaz y orgánica en relación a su propia anatomía y en relación a la gravedad. Entonces, trabajamos, en el nivel I, a partir de ciertos elementos de Anatomía vivencial. Palpar, mirar el esqueleto, tocar, trabajos en pareja, se tocan ellos, tocan al compañero.... Y, a partir de ahí, yo voy proponiendo ciertas prácticas de micromovimiento o de movimiento más global, más localizado para ir reconociendo los diferentes tejidos, para ir reconociendo las relaciones entre actividad y reposo... Trabajamos el gesto respiratorio y desarrollar, principalmente, lo que sería la escucha corporal. ¿Por qué? Porque yo quiero crear, personalmente, una capacidad en ellos en donde en algún momento no me necesiten a mí. Es un poco ambicioso, [E se ríe], porque el tiempo que tenemos es muy poco. Pero, desde el punto de vista pedagógico, yo me sitúo en ese lugar. Entonces, dedicamos una sección a trabajar qué son calentamientos, qué son estiramientos, cómo se hacen. Yo les ofrezco estructuras diversas de calentamientos y estiramientos que ellos puedan practicar. Pero, para mí, el trabajo tan localizado, o tan segmentado, como puede ser el trabajo específico de cada uno de ellos con su instrumento, no es el foco principal de la clase.

E: Claro.

E11: Porque yo, personalmente, tengo una comprensión más global: 'Yo les hago hacer, a los pianistas, ejercicios de dedos' por ejemplo. No es esta mi concepción del trabajo. De alguna manera, es despertar un poco el sentido de la propia responsabilidad en el cuidado, de ir desarrollando ciertas cuestiones básicas que les den a ellos herramientas para ver cómo se relacionan con la gravedad, cómo utilizar la energía de la estructura óseo-articular y no toda la fuerza muscular. Y, lo que les hago hacer, también, [detalles omitidos para preservar el anonimato], es un trabajo colectivo de ir buscando cómo crear pequeñas rutinas que a ellos les sean útiles. Entonces ellos han de crear, luego, en grupo, una rutina que puede ser para cualquier motivo. Igual un grupo hace una rutina para ser más feliz y, otro, una rutina para estudiar el piano. Realmente lo dejo bastante abierto, donde ellos empiezan a hacer una búsqueda de materiales que ellos valoran como útiles. Entonces, ¿qué pasa? De cara a [detalles omitidos para preservar el anonimato], yo tengo este tiempo individual con cada uno de ellos y, entonces, les hago hacer un poco este trabajo, pero de forma individual. Entonces, depende un poco de las inquietudes del grupo o de la persona, a veces, la dirección que toma la asignatura. Porque yo me he encontrado con grupos (que) por el tipo de instrumentos que tocan, o por la carrera que están haciendo -porque no es lo mismo un grupo que está haciendo Clásico y Contemporáneo en interpretación, que un grupo que tiene más estudiantes

Pedagogía y Flamenco. Esto va variando, las inquietudes. Entonces, hay cursos donde se trabaja mucho más rutinas corporales -estiramientos, calentamientos...- y hay otros donde se direcciona más hacia actividades más de cualidades sensoriales o cualidades de la tensión... nos sentamos a meditar y empezamos a generar estas prácticas periódicas en el aula y fuera del aula -porque hay que hacer muchas horas también fuera del aula.

E: Sí.

E11: De alguna manera, yo entiendo que el cuerpo es el primer instrumento. Y, de cara al encuentro con el instrumento que ellos interpretan, ir creando las condiciones para que ellos dispongan de la mayor, -lo que yo llamo- la mayor "disponibilidad corporal y energética" posible. Entonces, en cada uno realmente es muy diferente, porque cada uno está en un momento diferente. Igual tenés un estudiante con muchas más capacidades que otro -no desde el punto de vista instrumental, sino corporal.

E: Sí, corporal.

E11: Y, claro, aquí es donde nos encontramos con la cuestión de la evaluación, qué evaluar. Entonces, yo evalúo el proceso. Yo evalúo el proceso eh... porque entiendo que en este tipo de trabajo, evaluar el resultado es contraproducente, porque si tú tienes un objetivo que cumplir, entonces ya no puedes escuchar a ver qué pasa. Y digamos, el acento para mí en la clase está en la posibilidad de que ellos puedan desarrollar esta sensibilidad de escuchar: qué les pasa, cuándo hay dolor, qué necesitan y cómo encontrar el recurso para hacer aquello que necesitan, que no siempre es hacer un estiramiento. A veces, lo que necesitan es descansar. Bueno, va variando realmente. Entonces, yo evalúo en clase la disponibilidad que ellos tienen a las propuestas que se hacen. Evalúo, mínimamente, comentarios de lecturas que yo les hago hacer.

E: Por ejemplo, normalmente, ¿cuál sería alguna lectura por la que pasases sí o sí?

E11: En general, intento darles de distintas escuelas un poco de todo para que ellos vayan viendo. Pero, por ejemplo, una lectura que escribió un especialista en Feldenkrais sobre el esqueleto como soporte; una lectura de Eutonía de Susana Kesselman sobre el tema del tono -que yo trabajo mucho con el tema del tono; dos lecturas más: una, sobre un ejercicio que desarrollé, que les hago trabajar en clase -que lo desarrollé a partir del trabajo de Eutonía de transporte, que es un ejercicio que yo necesitaba escribir un artículo, entonces, eh... para explicar un poco el sostén teórico, el marco y la práctica misma y entonces les hago leer esto; también les hago leer un artículo que escribí sobre la Educación Corporal académica de los músicos; les hago leer algunos textos de un libro, por ejemplo, de Patrick Germain, sobre cosas como un poco más anatómicas de cómo usar el cuerpo, la espalda, cuál es el equilibrio de la espalda, cómo agacharse, cómo levantarse... Después, les hago leer sobre el tono -ya te dije; algún trabajo sobre respiración, porque también el tema del gesto respiratorio es un tema con el cual siempre paso cada curso, y hacemos prácticas de liberación de la respiración. - ¿Qué más les hago leer?- A veces, les hago escoger distintos capítulos de un libro que a mí me gusta mucho, que se llama Conciencia Sensorial, de Charles Brooks y, luego, lo trabajamos en clase. Entonces, he ido... luego uno sobre Educación Somática, que está basado en Body-Mind Centering. Un poco a propósito he ido buscando de distintas escuelas cosas también que les puedan dar a ellos una comprensión de cuál es el enfoque, un poco más conceptual, del trabajo que yo hago en clase. Todos son artículos muy fáciles. Todos. Todos son artículos que yo he ido seleccionando. Algunos, incluso, son de Internet. Pero son artículos que tienen un tipo de lenguaje de divulgación muy accesible. Y que... bueno, intento que ellos hagan, a partir de ahí, siempre, un trabajo reflexivo.

E: Sí. ¿Y esto lo tenés en cuenta en la evaluación? ¿Forma parte de la evaluación, digamos, la devolución...?

E11: Sí. Los comentarios... Digamos... Básicamente, lo que yo valoro, es la capacidad de ellos de ir haciendo un trabajo personal, reflexivo, sobre el trabajo que hacemos. Entonces, yo de cara al final de la asignatura, lo que les hago hacer... [lo deja en el aire] A ver, espera, yo te decía que en la asignatura de [detalles omitidos para preservar el anonimato] tienen que hacer un trabajo colectivo. Este trabajo colectivo lo tienen que entregar por escrito. Pero, además, lo tienen que presentar en grupo en clase. Entonces, ellos hacen la presentación, dan una especie de clase a los compañeros, hacemos la práctica que ellos proponen y, entre ellos, me tienen que comentar qué han observado, qué les funciona, qué no les funciona, por qué la escogieron, para qué... y entonces yo les doy bastante *feedback*. Entonces, en [detalles omitidos para preservar el anonimato], que hay un trabajo individual un poco más desarrollado, les hago hacer algo similar, pero a nivel individual. Nosotros, en una primera entrevista, a partir de alguna inquietud que ellos me traen, desarrollo yo para ellos una práctica de, más o menos, quince o veinte minutos que ellos tienen que hacer cada día durante cuatro semanas. Y entonces esa práctica que ellos tienen que realizar cada día, tienen que llevar un diario de esa práctica en la que se pueda ir encontrando qué les funciona, qué no, qué ejercicios sienten que realmente producen un efecto, cuál no. Y, entonces, esta misma rutina, la tienen que ir modificando a partir de las cosas que ellos se van encontrando en clase. Por ejemplo, me traen un tema de cervicales e hicimos un ejercicio en clase que les vino superbien. Entonces ellos tienen la libertad de decir "saco este ejercicio y pongo este otro". Ellos van transformando la rutina. Y luego, ellos tienen que hacer una evaluación reflexiva, personal, sobre la propia rutina y sobre su compromiso y sobre la propia evolución que ellos han hecho -que es lo que, principalmente, yo evalúo- a lo largo de la asignatura.

E: Claro. Muy bien. Estupendo.

E11: Respeto que no para todos esta asignatura es importante y [que] hay gente que quiere cumplir los mínimos. Pero yo no evalúo las capacidades de ellos, si son flexibles o no, si les interesa o no; sino que realmente evalúo el proceso personal. Yo a esta altura, digamos, me doy cuenta de que con los años he ido desarrollando la capacidad de ver en ellos y poder darme cuenta de qué va pasando; y voy teniendo pequeñas entrevistas con ellos. Y les hago traer, a veces, las rutinas en clase y las tienen que trabajar en grupo para que yo pueda ir viendo cómo van evolucionando. Por supuesto, está el que no la hace y te das cuenta de que no la hace; y el que, realmente, va notando que algo se va transformando y que van notando ellos. Porque, además, ¿qué pasa? Ellos van notando... que igual el profesor de instrumento les da un *feedback*, o tuvieron que salir al escenario o hacer una audición, y ven que algo está diferente. Entonces, más que nada, yo intento poner a la gente en esta capacidad de auto-observación. Incluso, como trabajo final, les hago hacer un escrito reflexivo donde ellos tienen que hacer esta autoevaluación real. Yo siempre les digo: "a mí no me escribas sobre la importancia del trabajo corporal para los músicos porque esto no me interesa, porque esto ya lo sé. Para esto estoy yo".

E: Claro. [E se ríe]

E11: Claro. En todo caso, sí que ellos me escriban sobre su propia experiencia. Y yo les contemplo la posibilidad de que la experiencia sea mala. O sea, yo les digo: "si ustedes vinieron con muchas expectativas y luego se han ido dando cuenta (de) que no les sirvió para nada, prefiero esa reflexión" que hablar... La realidad es que les es útil y lo que yo me encuentro es que todos quieren, en lugar de tener dos asignaturas cuatrimestrales, tener todo el año. Pero bueno, el plan es el que es...

E: Bueno, ya me contestaste la pregunta esta, que era, el *feedback*, justamente, de los alumnos. Así que esa ya está.

E11: Mirá, realmente, los estudiantes, excepto excepciones muy puntuales, que te puedo decir que yo, a nivel personal he hecho una valoración, una mínima estadística con otros profesores, y lo que nos damos cuenta es: los estudiantes que realmente no consiguen involucrarse con la asignatura, en general, son estudiantes [a los] que su profesor de instrumento les dice: "esta es una pérdida de tiempo. Tú lo que tienes que hacer es estudiar más horas".

E: Claro, mirá vos.

E11: En general, sí.

E: ¿Y ustedes eso lo han notado en general? Porque mirá esa era realmente la última pregunta. Justamente el rol de los profesores, en esta cuestión, claro, con la presión de horas con la cantidad de horas que tienen que estudiar... y el sistema... Y, un poco, la problemática que plantean las dificultades que traen los chicos porque ¿qué te encuentras con los chicos, por ejemplo, con los chicos ahí? –Los chicos, las chicas, va.

E11: Mira, lo que me encuentro es que los chicos están bajo una exigencia muy alta, bajo una presión muy alta. A medida que avanza la carrera hay chicos que empiezan a tomar medicación por estrés, por vértigo, tendinitis... hay de todo. Realmente están bajo mucha presión. También, por eso -y porque soy consciente de que mi asignatura tiene una posibilidad que otras asignaturas no tienen, también se hace dentro del aula un trabajo más psicológico-emocional, de compartir las experiencias, de hablar de ciertos temas que, tal vez, fuera, no se pueden hablar. Entonces, en este sentido, yo entiendo que, a nivel pedagógico, para que uno encuentre un tipo de resultado, tienen que poder crear las condiciones para que eso suceda. Y, a veces, crear esas condiciones, desde el punto de vista de la educación tradicional, puede ser muy difícil porque, a veces, tenés que generar tiempo para cosas que parecen una pérdida de tiempo.

E: Exactamente.

E11: Pero, para mí, no lo son. Y que el resultado que yo veo en los estudiantes es que no lo es.

E: Claro. Y la calidad del proceso es absolutamente diferente.

E11: Exactamente. Y la calidad del proceso es absolutamente diferente. Y, te diría que, años después, yo tengo estudiantes que vienen a consultarme, que me siguen escribiendo, o que tienen un tipo de intimidad en el vínculo, donde ellos sienten que pueden ser escuchados por problemáticas que, tal vez, no tengan que ver directamente conmigo.

Yo veo que están bajo mucha presión. Es un trabajo muy duro, muy repetitivo, de mucha exigencia corporal y psicológicamente con una exigencia del entorno y autoexigencia muy alta. Y esto trae consecuencias.

E: Claro.

E11: Y esto trae consecuencias. Y sí que veo que, a partir del trabajo que nosotros hacemos en la asignatura, veo que ellos consiguen -para mí- inmensos logros, como poder darse cuenta ellos -no porque yo se los diga- que, a veces, pueden estudiar mejor dos horas cuando están en mejores condiciones físicas, de descanso, de alimento..., que muchas más horas en peores condiciones; o que, cuando hay conciencia, cuando ellos pueden estudiar de una forma atenta y concentrada, el rendimiento es mucho mayor que invertir más horas.

E: Totalmente.

E11: O sea, yo estoy muy satisfecha, en ese sentido. Ahora, habría que preguntarle a ellos.

E: ¡Eso, otro! Yo no.

E11: Lo interesante sería ver qué dicen ellos años después. Yo creo que esta va a ser una generación diferente. Veo que ellos, cuando salen al mercado laboral -porque ya tengo estudiantes que están en el mercado laboral desde hace bastante tiempo-, están en otro lugar.

E: Bueno, con esto hemos acabado. Si quieres agregar algo más. Pero yo creo que por ahí, acabamos ya.

E11: Sí. No sé. Si en algún momento tienes alguna inquietud, yo encantada.

E: Muchas gracias por tu colaboración y amabilidad.

ENTREVISTA 12 (Experto/expertise 1)

Lunes 16 de octubre - 11h

E: Hello [detalles omitidos para preservar el anonimato].

Exp.1: Hello José.

E: Hello. Thank you very much.

Exp.1: It's your birthday today. So happy birthday!

E: Thank you very much. Yes, it is. Actually, it is. Thank you very much for answering me. That was very kind of you.

Exp.1: It's a pleasure.

E: I am sorry for my English. It's an Argentinian English so it won't be like yours.

Exp.1: Don't worry about it. It's fine.

E: I will do my best. Eh... I'll tell you what I'm doing. I just wanted to contact you because I'm doing some interviews to expertise because I'm undertaking a research related to Somatic Education in the training of piano teachers, in general. So I doing some interviews to somatic teachers in the Conservatoires in Spain and that is why I wanted to read your thesis so I thought that you could do something, I mean, you could collaborate as an expertise and telling me your history, I mean, the kind of work you do. It is very interesting for me to include your work here.

Exp.1: What is your...? Are you taking interviews? Is that part of your thesis?

E: Yes. I am taking interviews and I am going to...

Exp.1: What is the main eh... subtitle.

E: The main subtitle is the *New conceptions of Piano technique related to Somatic Education*.

Exp.1: Ok. In which case, you need to... -I don't have the bibliography with me- you need to find a thesis which is very important for you [E comenta mientras Exp. 1 sigue hablando]

E: Yes?

Exp.1: Oh... what's his name... because there is one person that has done a thesis –maybe you have it- an American guy who did a thesis, and did exactly that over twenty five interviews but he did this kind of research in conjunction with his university for piano technique and he approached doctors and people who were into Somatic Education.

E: No, I don't know him.

Exp.1: You don't know him. Ok. In which case, this is important information. Hang on a minute. I need to let you know.

E: It's Ok. You know, the approach I have done... I mean, anyway the accent is not on the technique because I had to do something more general because it is very difficult to get a tutor here in Spain about this. So I did something, I mean, from the point of Alexander Technique, Eutony –do you know Eutony?

Exp.1: Yes, sure.

E: And Feldenkrais. I chose these three and you know, there are three books: The Harold Taylor book, there is an Argentinian book on Piano technique and Eutony and Alan Fraser's work.

Exp.1: Yes, sure. Alan has done so much for piano and [E comenta mientras Exp.1 sigue hablando]

E: I don't know him, actually.

Exp.1: You don't know him?

E: No, no, no.

Exp.1: Oh, he will be very happy to meet you. He works in the Balkans actually.

E: I know, I know. It's very close to you, no?

Exp.1: He has left Canada and he now works in the Balkans. And he's done a fantastic job. I mean he is the guy who has brought –all though I disagree with his teaching, however I have him cited in my bibliography because I think he is a fantastic scientist. He has offered so much into piano pedagogy and he used to have a fantastic site. José have you [E comenta mientras Exp.1 sigue hablando]

E: Yes, I know the site.

Exp.1: You know the site.

E: Yes, the site, the DVD.

Exp.1: No, no. Not that site. I'm talking about the other one. He has all the piano technique of all the centuries and the way they have been influenced by somatic education.

E: No, I don't know it.

Exp.1: Ok. I need to send you an email with that.

E: Anyway I won't interview him because as I've got the books, I mean, I have to finish this because I'm near the deadline. But afterwards I'm going to get in touch with him.

Exp.1: Just one minute. This is a very important thing that you must have in your bibliography. I simply don't remember the wretched name of this guy. Maybe I'll send you an email with it.

E: Don't worry.

Exp.1: I just worry that I might forget it. Will you remember to remind me?

E: No, no. I won't forget.

Exp.1: The work we are doing José is really important work, you know. We need to change things in education, in music education. And if you can do something to change the effects of piano education, then you will be doing a huge service to your compatriots. Are you writing in Spanish?

E: Yes.

Exp.1: No, I can't find it now. But I am absolutely sure that I had the whole thesis and I can send it to you in an email.

E: You'll send it to me. Ok.

Exp.1: Just remind me because I am fully packed with lessons and I might forget. So this is a thesis about piano and it is also really good because it uses, this guy has used very good methodology and methods. So it's a very good eh... –what do you call it?– Ah! No Ciacatore is only for Alexander Technique. Ok. I'll find it. Send me a message and say “[detalles omitidos para preservar el anonimato] give me the thesis on the thing. Ok.

E: Ok. I noticed by your biography that you did some courses with Carmen Mompou.

Exp.1: Yes.

E: When? In 2003?

Ex.1: No. I did it far before, in 1998. I was doing my Masters and my home Master Thesis is on Federico Mompou. And then I went to Barcelona [E comenta mientras Ex 1 sigue hablando]

E: I studied in Barcelona. I'm Argentinian. I'm not Spanish. But I've been living in Spain for twenty-five years now.

Exp.1: Ah!

E: And I studied in Barcelona and I did in 1993 a course with her.

Exp.1: Really?

E: Yes, yes.

Exp.1: Look, it is a small world, isn't it? This woman, I mean, she is the first woman who actually talked to me about the quality of sound and how to produce it. She said "stop thinking about technique and everything. Music is all in the sound. Try to produce a bell sound". She was amazing. She was really helpful.

E: I had a great teacher in Barcelona. I had a really great teacher at the Conservatoire. She is not really very well known but she helped me a lot, she was so intelligent. I mean, the Catalan School of playing I think is all intelligence. Common sense and sensibility. Sense and sensibility and intelligence. I think. Don't you think so?

Exp.1: Absolutely.

E: They don't apply a specific technique. They just... they do what they have to do, at that moment.

Exp.1: Exactly.

E: And you have to be very intelligent, no, to work in that way, no. Well. Anyway. I am going to record the interview if you don't have any problem.

Exp.1: Go ahead.

E: So, I just won't to know first of all something about your life story, how did you come to somatic education. I mean, what were your interests in this subject or what kind of experiences you had first of all.

Exp.1: I first started... my first interest in Somatic Education was –the real interest was- in 1998 back when I was graduating from my Master's degree in Piano Performance. It was the first time that I had experienced a piano related musculoskeletal injury and I first started exploring my health through conventional medicine and after having found very little result, I mean, nearly none, I started looking at alternative medicine and through alternative medicine –Chinese, herbal medicine, acupuncture, osteopathy, etcetera- I started realising that there is a whole world that deals with cure of injuries that has to do more with prevention and education rather than with therapy. At the time I was only twenty-five years old so I couldn't make the distinction and although I had received –how many years? One, two, three, four- five years of Alexander Technique lessons at the Royal College of Music, I didn't realise exactly what the technique was all about because my mind was set on, you know, performance, performance, performance, competitions, technique –you know- I want to play all the Chopin, fugues, all the forty-eight of Bach and everything, so I couldn't allow myself to understand what piano perception was all about and it was not only focused process of producing but it was a general process of understanding, of cognition, of emotion, and of sensation. And through my journey of trying to cure myself I came across, first I went through traditional medicine to Chinese medicine and in Chinese medicine I was introduced to Tai Chi. So Tai Chi was the first somatic education method that I came across. Tai Chi and Chi Kung and then I, the first method that completely rehabilitated me was Rolfing method and I started doing Rolfing movement with Jenny Crewdson and Hubert Godard and they alerted me to the fact that somatic education deals with movement in a different way than sports, for example. They deal with movement in a way that encompasses the whole unity of body and mind. That was the first time I had encountered the concept of body and mind and I had taken notice of the fact that there is body and mind because I was in need of a solution. So, unless you have the need of a solution it's very difficult to actually go into intricate thinking and musing about what the body does and how it does it. So after that I went on to train as a Pilates instructor, in the Pilates method, with Alan Herdman and in Pilates I knew that there was something changing in my body and it had an effect in my piano playing but it wasn't involving my emotions as

much, so my emotions were just, you know, the feeling I had after the session. So I couldn't apply straight forward into interpretation, that's, when I finished with the Pilates method I started looking into Yoga therapy and I came across a fantastic teacher Jirna Kallidis who was already an injured person and she knew what it felt like being injured by piano. By that time I started playing already small recitals, accompanying recitals and with Jirna I started exploring the effects of emotion on movement. So that was the main focus of her course. And after I finished that –it was a two year course- [E interrupts Exp.1]

E: You were back in [E hace referencia al país natal de Exp.1]?

Exp.1: That was in [Exp. 1 hace referencia a su país natal], yes. And then I decided to qualify in the Alexander Technique because I had discovered that whenever I had lessons -I received lessons in the Alexander Technique- I had the best results because the Alexander Technique was addressing issues of thinking that were different and were more long term in the effect of piano playing. Go ahead. [E se disculpa por una llamada telefónica]

E: I'm sorry, I forgot about it. That's Ok. Maybe my mother, so...

Exp.1: Yeah, typical. My mother, will call at some point. It's almost lunchtime. She'll wonder why I don't call. So, eh... yes, at that point I needed to find something, a program which will train me into the intricacies of movement in piano playing. Not only the anatomy and physiology which I had studied with Pilates and Yoga, because there you learn a lot of anatomy but that was not enough. I needed someone who would train me into the thinking that is behind the movement. So I discovered Doctor Don Weed who had an amazing effect on me and he has established the Interactive Teaching Method of the Alexander Technique in Bristol, in England and his programme is simply unique on this earth. I mean the way he teaches performers and musicians to learn the Alexander Technique is unique. So it completely changed my perception of movement, of interpretation and of reception of musical ideas and re-interpretation of those. And when I graduated from his course I could play with, I mean I could just have my intention of what I needed in performance and this intention would just come out because I knew the process was a particular process that I just needed to follow and have faith in the process. A very intricate course divided into four years and every year had a different semester with very, very difficult exams. Very difficult examinations for the Alexander Technique which had all, you know, analysis of the books of F. M. Alexander, all the books, analysis of books written by students of F. M. Alexander, human movement, human structure and function which is a course in anatomy and movement, anatomy of movement, principles of personal development which is a course on education and psychology and two modules on the use of hands for the manipulation of people who are taking lessons in the Alexander Technique and a whole year of analysis and design which teaches you how to approach a lesson in the Alexander Technique. So all this came and fulfilled my piano pedagogy knowledge in such a way that it all came, you know, all my previous knowledge came and made sense and that's when I realised -cause in parallel I was doing my seven year project for the PhD- that's when I realised that in order to talk about piano pedagogy and piano performance you need to take into consideration all the factors of the human mind and the human soul. You need to take into consideration emotion, feelings in the sense of sense feelings, you know, sensorial facts, you need to take into consideration the anatomy of the body, you need to take into consideration the anatomy of the instrument, the piano, because many people don't know the anatomy of the piano. So all this came and made me realise that somatic education is a new era into education that needs to be implemented into university curricula and conservatoire curricula.

E: When you say Somatic Education, eh, you say it in a new way or you are speaking also about Alexander Technique and all these things.

Exp.1: That's a very interesting question. Are you asking everyone this question?

E: No. Only you. Well, you are the first.

Exp.1: Ok. I'll tell you what I think. Somatic Education, if you need a specification, a definition of Somatic Education, *somatics* as a word was used from Thomas Hanna for the first time in the seventies. You know that, right?

E: Yes. I put it in the thesis.

Exp.1: Yes. Well, Thomas Hanna was the first to use the concept of 'Soma', eh, the ancient Greek concept of 'Soma' which comprises everything. It means unity. So in the sense that Thomas Hanna introduced the term, he included new modalities, such as at the time in the seventies it was Mind-Body centring, it was Eutony, Feldenkrais -who was a student of Alexander- was already developing his own method and Thomas Hanna was a student of Moshe Feldenkrais. I'm sure you are aware of that. Ida Rolf was also a somatic educationalist. All these educators came to ask the same question and the question was: Can we speak about a body and a mind in separate terms? And they all agreed that within the performing arts, if you want to consider a performing artist, you can't you can't consider them separately. So in that way, what I call somatic education is the wider umbrella that encompasses body-mind disciplines such as Feldenkrais, Eutony, Alexander Technique, you know.

E: Ok. That's the sense. Perfect. That's fantastic. Tell me something about your teaching in the institution you are working. You are a teacher at the [E hace referencia al centro de trabajo de Exp.1]?

Exp.1: Yes. The [Exp. 1 hace referencia a su centro de trabajo] is a Conservatoire recognised by the Ministry of Culture and it acts according to the general law by the Ministry of Culture which regulates all conservatoires in [Exp. 1 hace referencia a su país de residencia]. In [Exp. 1 hace referencia a su país de residencia] there are approximately eight hundred and eighty conservatoires amongst which are State conservatoires, Municipal, Prefecture conservatoires, private conservatoires, private music schools and State music schools. So there is a variety of music establishments. The one I teach in is semi-public conservatoire, so it's comprised by a committee of governmental people, but all the teachers are, work at a known basis. Yes, there are groups of students being taught in a group and there are students being taught in a one-to-one session. I teach the piano and I also teach somatic education for musicians and I teach it both in groups and individually.

E: Which level?

Exp.1: Starting from three years old up to seventy three years old.

E: Ok.

Exp.1: So there is, the only compulsory restriction that there is in this conservatoire is the fact that if you want to acquire a performance diploma, the solo diploma, you need to be at least sixteen years old.

E: Ok.

Exp.1: So the minimum age is sixteen years old.

E: Ok.

Exp.1: And, average age of students is between ten and twenty-five. That's the average. But you know, I've had [E interrumpe a Exp.1]

E: It's a very open institution.

Exp.1: That's right.

E: In the old-fashioned way, let's say.

Exp.1: That's right. That's right. It's the old-fashioned, traditional conservatoire.

E: Ok. Perfect. Do you have any restriction, I mean, in your classes about the themes you have to work on, the things you have to do? Or is it completely open for you to choose whatever you want?

Exp.1: Mm... Right. Are you asking me about the Somatic education classes or the piano classes?

E: Both.

Exp.1: All right. In the piano classes I have to follow the National Regulation of Piano Curriculum. So there is a National regulation which says that there are three entry levels, three entry stages and then there is three early stages which is the Beginners' stages, three Intermediary stages and three advanced stages. Then after these classes there is the Teaching Qualifications and then there is the Solo Diploma Qualification. And there is a set programme of pieces that needs to be taken into examination. During the academic year I'm allowed to implement any kind of repertoire I like. To the students. At the end of the year the students need to perform specific pieces, according to the level and these are regulated by the government.

E: Ok.

Exp.1: In Somatic education, I have formed the curriculum and it has been regulated by the Conservatoire Director and approved by him and what happens is the main curriculum that I have devised is basic knowledge of all somatic methods that I teach in the first year so I do a bit of basic principles of the Alexander Technique, basic principles of the Pilates method and basic principles of Yoga therapy. So in the first year it's a kind of getting to know the methods and in the second year, whoever advances, gets to know and to choose which one of the three methods they want to follow on a more professional level.

E: Ok. How do you do –how do you say? -the evaluation– but it is not evaluation- the assessment? Of the Somatic education programme.

Exp.1: The Somatic Education programme has no evaluation because it has no qualification in Greece. There is no frame, there is no regulated frame for qualifying Somatic Education. So [E interrumpe a Exp.1]

E: Is it optional? The classes are optional?

Exp.1: That's right. That's right. There are optional. And in [Exp.1 hace referencia al país en el que reside], as I know is the case with Italy and France and Belgium –no, Belgium has a regulation. Italy and France are the same. What happens here is that there is no regulatory body for Somatic Education yet. I would like to hope that there will be! So every school that teaches a method of Somatic Education cannot qualify teachers except if they act as French eyes of the main institution either in Europe or in the United States. So, for example, there is an International Yoga alliance which qualifies teachers of Yoga after six hundred hours of training.

E: Yes. That's a problem.

Exp.1: Well, that's a problem. Yes. Because people can have the training here and they can take the final exam outside [Exp.1 hace referencia al país en el que reside]. In the Alexander Technique I am trying to implement this system as of three years ago and I am still in the process of doing it cause it is really, really tricky. It's really tricky.

E: Yes, I know.

Exp.1: Because you need to do it... there is no, when people want to qualify as a Alexander Technique teachers, they need to be aware of the fact that there is no right to teach, you haven't got the right to teach people in [Exp.1 hace referencia al país en el que reside] unless you have a teaching qualification of any kind. It's like... in the United Kingdom we call it Post-Graduate certificate in Education. I don't know if you have something equivalent.

E: No, I don't think so. I don't think so, no.

Exp.1: No? So, in [Exp.1 hace referencia al país en el que reside] there is an equivalent to that, to the teaching certification in any field that you have to have a teaching certification in order to go into the process of teaching.

E: Ah! Well. In Spain it's almost the same because you have to be a licensed in something, a Bachelor.

Exp.1: A Bachelor. That's right.

E: Yes. Because if not you can't teach at the Conservatory. There can be exceptions but it never happens, I mean. The law contemplates the exception of this, a very specialised authority in something, but it never happens. So, this is the most important point for me. What could... I mean, we know that not all the people that want to work on this, specially all the teachers, can get a whole training in the Alexander Technique and become teachers of the Alexander Technique or any other teacher, Feldenkrais, Eutony or whatever. What do you think are the important points that every teacher should know or should work, I mean in Music Education or General Education? What do you think are, yes, the main points, I mean, the main issues that every teacher should know, including Physical Education?

Exp.1: Ok.

E: Somatic Education is completely out of Physical Education.

Exp.1: It is. It is. José I think that what you are asking me has to do first with the issue of whether Somatic Education to be part of the piano lesson or not. First. And then answering your question about how much it should be, so, it's a very, it's a very hot debate. And I'm trying to be as diplomatic as I can here. Music teachers, instrumental teachers and singing teachers teach Music and when they teach Music they have two parameters. One parameter is teaching Music so whether it's trumpet, bassoon, violin, voice or piano they teach Music. OK?

E: Yes.

Exp.1: The child or the adult needs to learn Music, what is Music all about. The second parameter is that they also teach movement because there is a way of moving you need to teach your students and they need to show the student how to move in order to produce the sound which will make the Music and then will interpret Mozart and Bach and Beethoven and all that. These are two completely different parameters. We can't think that, we can't expect of teachers, music teachers to know the best in movement because ever since Western music was created the way that instrumental technique was learnt, was by imitation. Ok? So, el Maestro played and he had discovered a new, a new chinrest on the violin so he could play a bit more like that or a bit more like that or the first person say as soon as Bartolome Cristofori built the piano, he, so he had the first, say the first pianist to play and who played easily. So the student said "Maestro, how do you do this? How do you play fast?" And he didn't know how to play fast. He just played fast.

E: Yes.

Exp.1: So he looked at his fingers and he would think: "Ok, I am playing more articulated", whatever that meant. So they said "Ok. So he plays more articulated, so we need to play more articulated", which is wrong because maybe he gave them the wrong impression of what he actually did. So if, if we, if we believe what Thomas Hanna says that we all suffer from sensory motor amnesia then there is no way I can describe to you what you should do with your fingers or you can describe to me what I should do with my fingers when playing the piano. So there is this huge gap between the two parameters of education in instruments. So if you try to educate in a different way, teachers in a different way I think that trying to teach movement to teachers is a process that will have to change the face of education from scratch,

from zero. Therefore, comes the next question that you asked whether the teacher should be trained as a somatic educator or not. When I did my interview one of my questions was: “Would you think that teachers should include Somatic Education, should they be trained in Somatic Education or should they have a separate Somatic Education lesson?” All of my interviewers answered that it should be separate, except for one. So, most of them thought that it should be a separate process because there is so much to be taught into a music lesson, into a piano lesson. Ok?

E: Yes.

Exp.1: So, if you have one hour a week to teach someone how to play the piano and... You need another extra hour to teach them how to move. And this extra hour should not be swimming or basketball or lifting weight but it should be something like martial art or Feldenkrais or whatever.

E: Yes.

Exp.1: So there are, again there, there are the two different parameters. If you ask a Somatic educator who is also a musician, they would most probably answer yes. The somatic educator should teach Music through Somatic Education. However, I told you this was a big answer, a huge debate, however if you do this, you run the danger of, of misconstruing the initial purpose of the music lesson which in my opinion is to teach people music.

E: Yes.

Exp.1: And not movement. So, I think that my students, I mean, if I was a teacher of myself forty years ago, I would be very happy because I would never teach wrong thing to myself. Ok? As I like to believe that I don't teach wrong somatic things to my students. However, you can never know whether this will interfere in the music process and the music development of a personality or not.

E: That's true. And also the pupil must be interested in the Somatic Education if not you go nowhere, I mean.

Exp.1: Exactly.

E: You can't do something if somebody is not interested.

Exp.1: Exactly. Which brings me to the last part of my answer. Having said that I think that when a teacher is aware of the basic principles of Somatic Education then at least they can never harm a student without knowing it. So if they know basics of ergonomics, if they know basics of healthy movement, if they know the basics of stamina and of the way the muscles are used, if they know the basics of how we interpret through our eyes and ears, how we interpret movement through our eyes and ears, these are basics of neuroscience, they will be far more, eh, likely to induce good quality of knowledge, of moving knowledge to their students.

E: Yes.

Exp.1: So I think in that respect, I think that Barbara and William Conable have done a huge service to Music Education. And I think you are aware of Andover Educators, right?

E: Yes.

Exp.1: They have done a huge service to Music education. Performing Arts Medicine has created, thanks to them, Performing Arts Medicine has created a new branch of health and wellbeing in musicians. And now there is a new, I don't know if you've heard about it, there's a new project in the U.K. which has cost a million pounds. And it's a collaboration of the Royal College of Music and Cambridge University, Guildhall School of Music and Drama and King's College London, a collaboration for creating a new curriculum of health and wellbeing for musicians.

E: Ah, no. I haven't heard about it.

Exp.1: It's an amazing... please remind me in an email, I need to send you that because they give so much information. It will be useful for you.

E: But, you know here in Barcelona there is this doctor Jaume Rosset who wrote the book *Musician's body*. Do you know that book?

Exp.1: No.

E: *The Musician's body*. It was done by him and some other guy from the Guildhall School. And, I mean, it's quite interesting. It came out in 2008.

Exp.1: Say his name again, sorry.

E: Jaume, Jaume Rosset.

Exp.1: Ah! Of course, yes! Rosset and Llobet is the other... Rosset is the one [E interrompe al Exp.1]

E: Yes, yes.

Exp.1: I didn't understand your pronunciation.

E: I'm sorry. In Catalan it's Rosset. That's why, Jaume Rosset. Ok. And... I think last question, can you tell me something about your students? The reception of all your work.

Exp.1: Sorry. What? Again?

E: Something about your students. I mean, how do they receive your work, the classes, the feedback they give you.

Exp.1: Ok. Start with around 80% of my students are people who have come from a tertiary education level, so from university studies, [E comenta mientras Exp.1 sigue hablando]

E: Ah!

Exp.1: And they have had problems, performance related muscle-skeletal disorders, so they are students who have come for a rehabilitation programme. It's an unfortunate event, but these are the most motivated ones. So, so far since 2003 all of my students have, the ones who have pursued the programme for two years, at least two years, have all come back to performing normally without problems and they are now in universities abroad doing their careers fine. The 20% of the students, are students who are doing it for improvement of their performance skills and they are less motivated because they don't have the fear of injury. However, they do find gradually but however very, very slowly, they find the benefits of Somatic Education. So, it looks as if Somatic Education is, eh, they still want to see it as a therapy. I'm trying to make the differentiation from the very first lesson that this is no therapy, it is an educational process. But when they are not in pain or when they don't have a specific problem they don't see a reason why they should pursue it. The only reason which will motivate them eventually is when they are intrigued with a technical obstacle like –I don't know- Liszt etudes or Chopin etudes, or something like that. And then they start thinking [E interrompe al Exp.1]

E: Chopin is more probably, no?

Exp.1: Yeah. They start thinking "what's wrong with me? Is my technique wrong?" And sometimes it's the technique, sometimes it's the whole body, sometimes it's the mind. Look José, I've just found the name.

E: Ah! Yes.

Exp.1: I'll send you... Can you receive Skype messages?

E: Yes.

Exp.1: Ok. I'm sending Turon... C... Two thousand... educational prerequisites for piano teachers... He asked exactly the question, his whole thesis is what you just asked me.

E: I'm sorry! It's very difficult to get thesis from other countries unless... you have to pay a lot always. It's not easy, even from Spain it's not easy sometimes.

Exp.1: I know. I know what you talk about. You know, I had the same problem. Can you see it?

E: Yeah, yeah. Perfect.

Exp.1: So you see the title is exactly your previous question.

E: Ok. Perfect. Well, something more if you want to add. I want to tell you something but out of the interview!

Exp.1: Eh... what can I add? Eh... José what you are doing is extremely valuable so anything I can do to help you at any point, I am more than happy to do it.

E: You are very kind, really. Very kind.

Exp.1: And there is so little bibliography. So, I mean, it's a new field and we need to do as much as we can to promote it.

E: Yes. Thank you very much. Thank you really for everything.

ENTREVISTA 13 (Experto/expertise 2)

Lunes 26 de octubre - 20h

E: Entonces, cuéntame un poco tu trayectoria académica, lo que has hecho y cómo entraste en contacto con la Educación Somática.

Exp.2: Vale. Pues, todo empezó porque yo tocaba el violín. Empecé a tocar a los 9 años y a los 16 años, más o menos, que ya estaba tocando bastante en serio, empezó a dolerme todo el cuerpo. Me dolía el cuello, me dolía la espalda, me dolían los hombros, me dolían las manos, todo me dolía hasta el punto en el que me costaba sostener el violín. Y a raíz de esto, pues, empecé a mirar un poquito, tuve la suerte de que justo tenía un libro en mis manos, un libro que me había pasado alguien, yo lo había fotocopiado y lo dejé por ahí. Lo encontré y dije "Ah, pues esto me interesa". Lo leí y, evidentemente pues, sí, me interesó muchísimo y... me estaba ofreciendo una manera diferente de hacer las cosas que yo no conocía. Porque normalmente, para los músicos, es todo presión, es: "toca más", "toca más", "toca más y mejor". Sobre todo, "toca más". Ese era el mensaje que yo estaba recibiendo constantemente. Y en este libro me decían lo contrario: "para", "piensa", "toma una decisión", "sé consciente y después actúa". Y, entonces, para mí esto fue toda una revelación. Fue la Técnica Alexander. Podía haber sido cualquier otra cosa, pero coincidió que fue la Técnica Alexander. Y nada, a raíz de haber leído ese libro, empecé a recibir clases de Técnica Alexander con un profesor aquí en [detalles omitidos para preservar el anonimato] [Exp.2 hace referencia a la ciudad en que reside] y al cabo de un año me fui a Londres a hacer una entrevista a la escuela donde mi profesor se ha formado, que coincidió, que era la escuela que originalmente había fundado Alexander. Al año siguiente me fui, empecé la formación y ahí estuve estudiando tres años más otro año de prácticas. Luego esto lo complementé con otros cursos, algunos más largos otros más cortos –el que más un año y el que menos, pues, visitas, a lo mejor- a un hospital [aquí la comunicación se interrumpe]

E: ¿Cómo, cómo? Ahí no te entendí. Dime, dime.

Exp.2: Que complementé la Técnica Alexander –la Técnica Alexander es bastante débil en Anatomía. Te buscas tú la vida un poco. Porque realmente no es necesario. Para el trabajo que hace un profesor de Técnica Alexander no es necesario. Pero yo siempre quise saber más sobre anatomía porque sentía que me podía ayudar a entender los problemas de la gente. Por eso hice otros cursos. Hice un curso de Biología Química, de un año entero, y después hice cursos aquí ya de Anatomía y Fisiología, y también visitas a hospitales. O sea, cursillos de un día, de un fin de semana de anatomía con cuerpos reales y cosas por el estilo. Intenté... Sí, sí,

fue un poco macabro pero muy interesante. [E se ríe. Como se interrumpe la comunicación, deciden quitar el vídeo]

E: Oye. Se corta la comunicación. ¿Si le quitamos el vídeo?

Exp.2: Podemos quitar el vídeo. ¿Quitamos el vídeo para que vaya mejor?

E: Sí. ¿A ver? Mejor.

Exp.2: Sí. Vale.

E: Bien, e ¿hiciste alguna otra técnica corporal o probaste alguna otra técnica corporal en ese tiempo?

Exp.2: Sí. He probado... bueno, a ver, depende de lo que consideres como técnica corporal. Pero hago bastante Yoga, he hecho algo de Taichí, de vez en cuando, cuando puedo, pues hago un poquito. Pero sobre todo hago Yoga. En cuanto a otras técnicas corporales más, tipo terapia, pues, he ido al osteópata –varias veces-, al fisio –alguna que otra. Sobre todo al osteópata. ¿Y qué más? Algún masaje también he hecho. Acupuntura, también he hecho, la Medicina China y también he probado la Homeopatía, pero ahí nos vamos por otros derroteros. Cosas más parecidas a la Técnica Alexander como puede ser Feldenkrais o cosas por el estilo, pues la verdad es que nunca he probado porque no he tenido ocasión. A ver. Nunca la he buscado, tampoco. No se me ha presentado la ocasión pero sí que sí que querría probar eh... cuando tenga la oportunidad.

E: Vale. Muy bien. Y ¿cómo valoras la Técnica Alexander con relación a los músicos? Digamos, con el trabajo que hacen los músicos.

Exp.2: ¿Cómo la valoro? En relación...

E: Sí, a lo que hacen los músicos. La utilidad de la Técnica Alexander para los músicos.

Exp.2: A ver, es una pregunta muy difícil, por varias razones, sobre todo porque depende mucho de cada persona. La Técnica Alexander es un método que funciona muy bien y muy eficientemente, pero a largo plazo. Normalmente, los músicos no tienen mucha paciencia para estas cosas porque necesitan algo que les funcione ya, para poder seguir tocando. Y entonces, eso, depende... para empezar depende de qué tipo de problema estemos hablando. Si un músico tiene un problema y lo quiere solucionar, la Técnica Alexander sí le va a valer, pero repito, pero será a largo plazo. Normalmente, esto implica que haya un cambio en la técnica. Ya sabes que hacer un cambio en la técnica, por pequeño que sea, suele ser una cosa bastante dramática para un músico, entonces muchos músicos, lo desestimen por esto. Ahora, si estamos hablando de un músico que no tiene problemas demasiado graves y que simplemente quiere mejorar su técnica o su postura al tocar, o su uso al tocar, ya la relación va a ser más fluida entre el músico y la Técnica Alexander, ya que partimos de un uso razonablemente bueno, no va a haber tantísimo contraste. Tal como yo lo veo, ya que, cuando un músico que tiene problemas se quiere valer de la Técnica Alexander para solucionar estos problemas, esto requiere que deje de tocar durante una temporada o que por lo menos reduzca considerablemente el estudio porque la Técnica Alexander se basa en deshacer malos hábitos y reeducarse con ya buenos hábitos. Entonces... en resumen, puede ser muy valiosa pero depende de la situación y depende del tipo de persona de que estemos hablando.

E: Muy bien. Me gustaría ahora que me dijeras un poco en el tipo de institución en la que tú trabajas o qué has trabajado con músicos y si has trabajado con pianistas y qué tipos de problemas suelen presentar. ¿Cómo organizas tu docencia?

Exp.2: Vale. Con pianistas he trabajado, pero menos, porque el trabajo que tengo como profesora de Técnica Alexander es en una orquesta-escuela. Entonces, son instrumentos todos de orquesta, de plantilla estándar orquestal. Entonces, pianistas no hay, pero sí que he trabajado con pianistas en algunas ocasiones. Entonces, los músicos, en general, suelen tener problemas de alineación, o sea, de estructura, en general. Normalmente, el peso está más

desplazado hacia la parte de delante del pie porque hay un hundimiento del pecho y un adelantamiento de cabeza, que es algo que nos pasa a todos. Le pasa a todo ser humano que viva en el mundo civilizado. Le puede pasar más o menos, puede ser más o menos acusado. Pero en el momento que pasamos a sentarnos en silla, estamos condenados a que nos pase esto, no hay marcha atrás posible. Pero, claro, esto se puede llevar mejor o se puede llevar peor. Para la gente que lo lleva mal pues esto es como un acordeón, como un muelle que se dobla cada vez más, cada vez más. Es un círculo vicioso. Entonces, todos los músicos tienen este problema en mayor o menor medida y depende de sus características personales, de sus tendencias físicas y del hábito de estudio, tanto en cuanto a calidad como en cantidad. Esto, claro, ahí puede pasar de todo. Entonces, eso. Lo dicho. La mayoría de los músicos tienen problemas de tensión y de dolor en la espalda, en diferentes partes de la espalda pero en general en las lumbares y en las cervicales que es donde se nota más, donde tiende a ser más acusado. En los hombros, toda la zona de los omóplatos y muchas veces, también, en las manos y muñecas. Es lo más habitual. En el caso de los pianistas, pues lo mismo. La espalda, y manos y muñecas. En el caso de los pianistas tenemos un problema añadido de que el teclado es muy grande, o sea es muy largo y os tenéis que mover, os tenéis que desplazar. Y, esto, es lo que he notado que os da más problemas, porque claro, os tenéis que mover de una postura fija. Normalmente, os sentáis en el taburete, ahí os quedáis pero, en el momento en el que la obra se mueve -para arriba o para abajo o, si se mueve mucho para arriba para abajo, de repente no podéis quedaros como una estaca sobre el taburete.

E: Claro.

Exp.2: Y eso es algo que me he dado cuenta que le da problemas a muchísima gente. De repente, no saben cómo moverse, no saben qué hacer con el culo, básicamente. Y eso sí que me pareció muy curioso. Y, luego, la mayor parte del problema, que también está relacionado con esto, es el tema de los pedales. Los pedales restringen mucho la posición del pianista porque lo fuerzan, por lo menos, a tener un pie en una posición fija y el otro, quizás, también. Entonces, si tenemos los dos pies en los pedales o preparados para accionar los pedales, esto significa que las rodillas están muy juntas. Si las rodillas están muy juntas, esto quiere decir que la cadera, el sacro, el coxis se van a ver desplazados hacia abajo y hacia adelante, lo cual hace que se te hundan las lumbares. Y, esto, de nuevo, causa una reacción en cadena que llega hasta la cabeza. Entonces, lo que yo veo que es una cosa que no se le suele prestar mucha atención a nivel postural y que es extremadamente importante con los pianistas es al tema de los pedales, hasta qué punto la posición de los pies, para poder acceder a los pedales, afecta al resto de la posición y directamente a la espalda, hombros, brazos y manos, y cabeza, por supuesto. Eso es lo más significativo que puedo decir sobre los pianistas. Pero, también está, por supuesto, el tema de las manos. Pero ahí ya entramos de nuevo en... a veces, es una cuestión de... cuando hay un mal profesor que no controla nada, nada, nada de esto y los ángulos entre los dedos, las muñecas, los codos, están totalmente fuera de donde deberían estar. Pero, en general, los pianistas tienen esto, por lo que veo, bastante controlado. Saben, más o menos, dónde tiene que estar cada parte del cuerpo en relación con las demás. Lo que pasa es que esto, a veces, les sale un poquito el tiro por la culata. Intentan mantener tanto esos ángulos que pierden flexibilidad y la postura de sus manos y brazos se vuelve muy estática. En el momento en el que pasa eso, literalmente, se corta el flujo sanguíneo -o se dificulta- y puede haber problemas. Aparte, se tiende a mantener ese nivel de tensión demasiado tiempo, durante horas. Y, esto, a la larga, puede desembocar en tendinitis, entre otras cosas. Pero bueno, principalmente, lo que le suele pasar a la gente que tiene problemas de tensión en manos y muñecas... pues eso, tendinitis.

E: Claro.

Exp.2: Y, luego, con otros músicos, pues, tres cuartos de lo mismo. No saben cómo sentarse, no saben cómo estar de pie, no saben qué hacer con los pies, con las piernas -pasamos totalmente de los pies y las piernas sin darnos cuenta de que influyen directísimamente en cómo nos erguimos o nos sentamos. No siendo músico de viento no se suele prestar nada de atención a la respiración, lo cual es un grandísimo problema. E, incluso, los músicos de viento, muchas veces, la utilizan como si utilizaran un brazo o una mano. No utilizan la respiración como lo que es, un fluir de aire. Entonces, encuentro que, incluso, dentro de los músicos de viento hay una falta de comprensión muy grande de lo que es tanto el mecanismo como la fisiología de la respiración y el aparato respiratorio. Nada más, la semana pasada les pregunté a mis alumnos qué era el diafragma. Les dije: “¿es un músculo, es membrana o un órgano?” y ¡hubo dudas! Y, el hecho de que haya dudas, a mí ya me parece extremo. Es que, no solamente eso, después, cuando les pregunté por la forma del diafragma: ni idea. Estamos hablando de un grupo de 17 personas, y estamos hablando que son músicos de viento. Es muy grave. Es muy grave.

E: Sí, sí. Cuando tú haces tu docencia en las clases de este tipo ¿tienes libertad y flexibilidad para hacer tu programa como quieras?

Exp.2: Afortunadamente, tengo libertad total y absoluta para hacer mi programa, porque que a mí me dan unas horas al año y yo tengo que cubrir esas horas. Pero, dentro de eso, las puedo organizar, más o menos, como yo quiera, con lo cual yo hago una combinación de grupos y de individuales y, sí, dentro de eso, tengo libertad total.

E: Y en las clases grupales ¿qué actividades propones?

Exp.2: Pues, tras haber hecho estos dos años -que no es mucho, la verdad, es más bien poco- pero bueno, han sido dos años de aprendizaje intensísimo. Entonces, de lo que me he dado cuenta es de que donde más puedo ayudar yo, realmente, siendo totalmente sincera y realista, es enseñándole a los chicos cómo estirar, y cómo relajarse y cómo respirar también.

La Técnica Alexander la utilizo más en las clases individuales, pero ya no es Técnica Alexander tal cual, es Técnica Alexander aplicada a la práctica instrumental, donde yo me valgo, de mi habilidad como profesora de Técnica Alexander, pero no les doy necesariamente una clase de Técnica Alexander porque van a tener diez clases en todo el año y, para que un proceso con la Técnica Alexander funcione, las cien clases no te las quita nadie. Entonces, no voy a ningún sitio. Con lo cual, esas diez clases, para aprovecharlas al máximo, yo lo que necesito es detectar el problema, hacer que el alumno llegue a ser consciente del problema, mejorar, en la medida de lo posible, dentro de mis posibilidades para explicarme, y de las del alumno para entenderme, porque no todo el mundo tiene la misma facilidad para entender la salud somática. Pues dentro de las posibilidades, intentar mejorar la consciencia, el entendimiento que tiene el alumno del problema y, sobre todo, darle alguna herramienta que pueda utilizar ¿no? Muchas veces, la Técnica Alexander es “poner manos, poner manos”, pero no hay parte práctica, en absoluto. Y, un chaval de 22 años que está intentando buscarse la vida como músico no tiene la cabeza para eso. No está en ese momento de su vida. Entonces, intento ir a lo que es rápido y efectivo, pero sin comprometer mis principios como, llámale terapeuta o llámale lo que quieras o profesora. Entonces, eso, es un ejercicio de equilibrio constante entre no decir de más, pero tampoco decir de menos. O sea, hacer algo que sea coherente y que tenga integridad, pero al mismo tiempo hacer algo que las valga para algo, porque, por lo que estoy viendo, suelen ser los casos más habituales en este tipo de situación. O bien se hace una asignatura que es muy fiel a la terapia original o a la disciplina original, pero que no les vale para nada a los alumnos a nivel práctico; o bien, se hace una asignatura que es “inservible”. Entonces, claro, no se puede tener ni lo uno ni lo otro. Y, aparte, tenemos que tener en cuenta, como profesores de Técnica Alexander o de lo que sea,

que son alumnos que no vienen a nosotros por su propio pie, sino que vienen porque “tienen que venir”, aunque sea una asignatura optativa. No lo han escogido ellos. O sea muy pocos. Un porcentaje muy bajo de la gente que hace Técnica Alexander o lo que sea en conservatorio, lo hacen porque estaban pensando “buaah, como me encantaría hacer Técnica Alexander”, no. Es porque le has tocado. Entonces, el profesor se tiene que adaptar, totalmente, tal como yo lo veo.

E: Claro. ¿Y cómo realizas la evaluación?

Exp.2: Pues la evaluación la realizo en base a la asistencia y la actitud. Evaluar a alguien en consciencia corporal es como evaluar -yo que sé, pues la creatividad de alguien o no sé.... Es una cosa que la tienes o no la tienes. Es como tener buen oído o mal oído, como tener buena vista o mala vista ¿no? Se tiene o no se tiene. Entonces, la consciencia corporal hay gente que tiene unas limitaciones muy graves. Hay gente que pueden ser músicos excelentes, pero, cuando se trata de consciencia corporal, no lo pillan. Entonces, yo no puedo evaluarles en base a cuánto mejoren, o en base a cómo de bueno sea su uso, porque ahí, claro, hay que tener en cuenta de qué punto hemos partido a principio de curso, qué esfuerzo se ha hecho... hay que tener en cuenta muchas cosas. Con lo cual, alguien que me llega a final de curso con un uso perfecto, lo mismo se ha comportado como un auténtico “imbécil” durante el curso entero en clase y, aún encima, empezaba ya con un uso perfecto. Entonces, ahí ¿qué evalúo? Sin embargo, una persona que acaba con un uso tirando a malo, lo mismo me empezó el curso con un uso horroroso, de meter miedo, y me acaba el curso con una mejoría considerable, con una actitud cambiada y, aparte, me ha venido a todas las clases, se ha portado bien, ha mostrado interés y ha investigado por su cuenta. Entonces, eso es lo que evalúo: la asistencia y la actitud. Y, cuando digo actitud, me refiero a cómo los vea yo en clase; si veo que realmente están haciendo un esfuerzo por pillar las cosas, si están haciendo el “paripé” y quieren acabar la clase ya, o si... a ver, que si son muy diferentes tampoco pasa nada, siempre y cuando no sean disruptivos con el resto de la clase, todo va bien.

E: Muy bien. ¿Hay alguna bibliografía que recomiendas, especialmente, a ellos? Algún libro que le recomiendes.

Exp.2: Pues mira. La bibliografía la he tenido que hacer para mi programación. Yo tengo que presentar una programación cada curso. Y, este año, he incluido mi bibliografía, que es una cosa que no había incluido el año pasado. Pero, si te digo la verdad, yo por mí no les daría ninguna. Si un chaval se me acerca y me dice “¿me recomiendas algún libro sobre Taichí (o sobre Yoga, o sobre yo que sé...)?”. Pues, a veces, les recomiendo uno. Pero no les voy a dar una bibliografía que no les va a valer para nada. Porque, cuando a ellos les interesa algo, ellos lo buscan. Y, si no saben por dónde buscar, entonces, es cuando me preguntan. Entonces yo prefiero que ellos vengan a mí, en vez de darles algo de lo que van a pasar. Si les tuviera que recomendar algo “a narices” para que se leyeran, pues, no sabría qué decirte, la verdad. Pero, algún libro introductorio de la Técnica Alexander les podría recomendar o de Walter Carrington -donde tiene sus lecturas que hacía en clase, pero porque es una lectura interesante. Y, poco más. Luego, al final, todos los libros que sean medio buenos dicen lo mismo: si es consciencia, consciencia, consciencia, paciencia y dedicación y a lo que estamos.

E: Muy bien. ¿Cómo crees que el alumno valora estas prácticas y las recibe? En fin, ¿cómo crees que están con estas propuestas, en general? La sensación que tú tienes en la mayoría de los casos.

Exp.2: Creo que la situación ha cambiado mucho de cuando yo estaba estudiando, y eso que no estamos hablando de hace tanto tiempo, estamos hablando de hace diez-quince años. Ha cambiado en cuanto a que hay más información. Los chicos ya han estado expuestos a este tipo de terapias y disciplinas, de manera directa o indirecta desde que son peques; y, eso, se

nota. Aun así, todavía te encuentras de vez en cuando con algún “cerradillo” que se te resiste. Pero bueno, normalmente, responden bien. Lo que yo he visto es que cuanto más abierto seas tú y que cuanta menos importancia le des a la asignatura, más se abren ellos. El problema es cuando vas diciendo “esta es mi asignatura; tenéis que hacer esto, esto, esto (y no va más allá). Es súper-importante”. Y eso, cuando te vas “de guay” (por decirlo rápidamente) es cuando ellos se pueden cerrar en banda, ya que, repito, es una asignatura que es impuesta, no la han escogido ellos. Entonces, lo que me propongo en el primer mes (o dos meses) es hacerles llegar a un punto en el que, si tuvieran que escoger quedarse en la asignatura, escogerían ellos quedarse en la asignatura. Y, para eso, tengo que dejar que ellos se vayan acercando a mí. Yo lo único que puedo hacer es ir calándolos a medida que los voy conociendo y atacarles por donde les duela (digamos), intentar apelar a aquellas cosas que realmente les importa. Y veo que cuando hago esto, ellos suelen abrirse, suelen confiar en ti, decirte más las cosas, expresar. Porque muchas veces a los chicos les cuesta mucho admitir que les duele algo, porque lo ven como una demostración de debilidad o, también, como algo que el resto de la gente va a percibir como una debilidad en ellos como instrumentistas. Entonces, no siempre te van a decir cuándo les duele algo o cuánto les duele o lo malo que es. Muchas veces se lo van a callar. Y se lo tienes que sacar tú como con un sacacorchos. Al final, muchas veces, lo que necesitan es poder llegar a clase y que les preguntes qué tal y poder contestarte de verdad, porque, muchas veces, eso lo que les falta. Al final te encuentras que a finales de abril-mayo, más que ser su profe de Técnica Alexander o de consciencia corporal, te conviertes en un pañuelo de lágrimas porque no tienen otro sitio donde ir.

E: ¡Pobres! Sí, sí. Te creo perfectamente.

Exp.2: Entonces, eso ellos también lo valoran. Entonces, a veces, tú como profesor de consciencia corporal, lo mejor que puedes hacer en algún momento dado es, simplemente, escuchar al alumno, porque es lo que le hace falta. Y, así va a liberar más tensiones de lo que haría, pues, poniéndose a hacer estiramientos, por ejemplo. Entonces, como profe de consciencia corporal, tú tienes que ser el primero en ser consciente, no de tu programación, no de tus propias ideas, sino de qué necesita en ese momento tu alumno.

E: ¿Crees que la Educación Somática –algún tipo de Educación Somática- debería estar en los estudios anteriores que realiza la gente?

Exp.2: Sí, creo que sí debería estar, desde luego. Creo que meterse con la Educación Somática es meterse con conceptos que, entre críos de conservatorio, quizás no los vayan a acabar de pillar del todo. Pero sí que creo que se deberían introducir. Por lo menos, introducirlos. Y, lo que creo que es absolutamente básico y primordial es que se haga un “poquitín” de Anatomía (aunque sea un poquito). Pero, saber, pues, por ejemplo, que la fuerza que tiene el brazo no viene de los músculos del brazo, que viene de los músculos del pecho y de la espalda; o que la musculatura de la pierna llega hasta bastante arriba en la espalda, o que la articulación de la cadera está donde está, o sea, cosas muy básicas sobre la mecánica de nuestro propio cuerpo que no entendemos, y que nos ayudan a representárnoslo. Y, después, creo que se debería explicar muchísimo mejor de lo que se explica la respiración, porque, en el tema de la respiración estoy totalmente escandalizada. Pero, poniéndolo de esta manera, también, pues, igual que un flautista no conoce cómo funciona su diafragma, pues, un violinista tampoco conoce cómo funciona su hombro. Entonces, no sé qué es peor. Estamos en las mismas, supongo.

E: Sí, sí. En vista de que no todos los profesores pueden recibir una formación en Educación Somática por cuestiones de tiempo y de dinero (por lo que cuesta), ¿qué tipo de formación crees que deberían recibir los profesores que están ejerciendo la docencia en los grados elementales y en el grado medio? O lo que te parece que es lo más importante.

Exp.2: Esta pregunta es difícil. A ver, estamos hablando de profesores dando clase en grados elementales y medio, no superior. Hombre, supongo que ahí volvemos al tema de la formación de conservatorio. La formación de conservatorio debería ser más completa. Debería incluir estos conocimientos de Anatomía y Fisiología básicos. De recibir una formación a mayores, que podría recibirse, por ejemplo, durante el ciclo superior, pues, hombre, yo ahí creo que, quizás, cada profesor debería escoger una disciplina en la que especializarse un poco. No quiero decir con esto que cada profe, aparte de ser e profe de fagot o de flauta (o lo que sea), que tenga que ser profe de Técnica Alexander o profe de Yoga o profe de Feldenkrais. No van por ahí los tiros. Pero que estaría bien que se les facilitaras el poder acceder a algún tipo de disciplina activa, no pasiva (cuando digo pasiva, pues, quiero decir una terapia: Osteopatía, Fisioterapia o lo que sea). Es decir, algo activo que realmente ayude al tema de conciencia corporal, porque la Osteopatía o la Fisioterapia no te van a ayudar, o te van a ayudar muy poquito, de una manera muy pasiva. La Técnica Alexander, el Yoga, el Taichí, el Deporte (incluso, el Deporte en general), es algo que sí te va a ayudar a alcanzar un mayor conocimiento de tu cuerpo. Entonces, creo que debería ser algo que podría funcionar a dos bandas: por un lado, te asegurase que los alumnos del Ciclo Superior de conservatorio estén haciendo algo que les ayuda a nivel psicofísico; y, por el otro, estás contribuyendo a que cuando sean profesores (si lo llegan a ser, si es que acaban trabajando de profesores), tengan ese conocimiento previo. Y, aparte de eso, aparte de tener un algo que ellos hagan, que sea una motivación para ellos hacer regularmente, quizás incluir una asignatura de conciencia corporal donde se diera un poquito más de Anatomía y Fisiología pero, quizás, orientada a los problemas que puedan tener los músicos. Claro el problema es quién pueda dar esa asignatura. Porque yo no conozco a nadie que esté capacitado para dar esa asignatura, porque, desgraciadamente, en España hay muy pocos profesionales que sepan de conciencia corporal y, dentro de eso, pienso que es realmente muy importante que sea alguien que sepa bien cómo es esto de ser músico, porque los músicos son como una raza muy ‘especialita’, hay que entenderlo. Y es una disciplina realmente difícil de entender cuando uno no lo ha practicado, no lo ha vivido en carne propia.

E: Muy bien, pues con esto acabaríamos. Si quieres agregar algo más...

Exp.2: Pues no sé... no se me ocurre nada más que añadir. Como es un tema que es tan amplio y, al mismo tiempo, tan específico... Pero, de todas formas, las preguntas que me has hecho... lo has cubierto todo con esas preguntas.

E: Muchas gracias.

[Siguen la conversación sin grabación]

ENTREVISTA 14 (Experto/expertise 3)

Martes 27 de octubre - 16h

E: Muchas gracias por tu colaboración.

Exp.3: Gracias a ti.

E: Vamos a grabar la entrevista para poder transcribirla y después analizarla. Entonces, ¿me puedes comentar tu trayectoria personal un poco con respecto a tu formación y con respecto a las técnicas de Educación Somática (lo que has hecho, cómo ha sido...)? Te puedes expresar todo lo que quieras.

Exp.3: Ok. Yo comencé primero con -podría decir- con las artes plásticas en general y la música. Más o menos, a los cinco o seis años, comencé con talleres de plástica y a los siete años empecé a estudiar música. Empecé a estudiar flauta dulce con una pedagoga de esa

época bastante conocida, Esther Schneider, madre de una pianista muy conocida, Diana Schneider. Estudié flauta dulce hasta los 11 años -por ahí- y música y lectura y escritura y todo eso mientras entraba a un taller de escultura a los ocho años con una escultura muy famosa acá, Ingrid Boehringer; y a los nueve años a un taller de pintura con una pintora, Bacia Kuperman, una pintora polaca que había venido a [país natal], no me acuerdo si antes de la guerra. Bueno con ella, con Bacia Kuperman, estuve en el taller desde los 9 años hasta los 19 años.

E: Sí. ¡Madre mía!

Exp.3: Y yo iba a ser pintor y escultor. Ese era uno de mis primeros deseos. Pero también quería ser pianista. Piano empecé a estudiar a los 12 años, con una pianista Élide Ambas. Y, a los 12 años, también, entré en el equipo de natación del club al que yo iba desde muy chico, me enseñó a nadar mi papá cuando yo tenía dos o tres años. Digo esto porque ahí yo tuve un contacto con el movimiento y con la percepción a través del movimiento y de acciones coordinadas muy complejas ya en ese momento. Pero ahora que estoy recordando también cuando era chico empecé a hacer un poco de Gimnasia Deportiva, Gimnasia en aparatos y Gimnasia Artística. Pero esto fue de muy chico y después lo dejé. Bien...

E: Sí.

Exp.3: Entonces, a los 12 años, empecé con el piano que siempre fue un área compleja para mí y que fue después como la fuente del conflicto que me llevaría a indagar en un montón de campos vinculados a las disciplinas somáticas y vinculados a otras artes como, por ejemplo el canto, como por ejemplo el teatro, como por ejemplo la composición musical... Yo entré en [detalles omitidos para preservar el anonimato] [una universidad], en el departamento de música. Estudié tres años composición. Previamente a eso, canté bastante en coros. Y, a partir de ahí, empecé a indagar en otra disciplina que se llamaba '*Liberación de la voz*' con una maestra uruguaya que se llamaba Marta Sánchez que integraba trabajos de autoconciencia, trabajos de movimiento, de percepción, trabajos de vinculación entre las personas en la clase, improvisación con la voz en la clase, algunos elementos teatrales, muchos ejercicios de imágenes en relación a la fonación... Ahí yo tenía 21 años. A los 21. Ahí, en ese marco de ese trabajo de liberación de la voz, conocí a una compañera que era Déborah Kalmar, que era la hija de una de las grandes maestras de Expresión Corporal y de lo que se llamó sensopercepción en la [Exp.3 nombra su país de residencia], que era una disciplina en la que Patricia Stokoe reunía toda su experiencia con la Eutonía, también su experiencia -cosa que yo me enteré mucho tiempo después- de Feldenkrais, porque ella había tomado clases con Feldenkrais en Inglaterra en el año 48. Entonces cuando ella volvió a la [Exp.3 nombra su país de residencia] -Patricia era argentina pero de padres ingleses- entonces su formación era totalmente inglesa. A los 18 años se fue a Inglaterra. Le agarró la guerra en el medio y tomó clases con un montón de personas. Entre esas personas, con Feldenkrais. Entonces muchos de los conceptos de Feldenkrais estaban en lo que llamó su síntesis, que llamó sensopercepción. Todo el trabajo de Gerda Alexander y la Eutonía. Y yo entré también al mundo del movimiento ya a los 22 años de la mano de Déborah Kalmar, sus clases. Pero ahora también que recuerdo, previamente a eso, y por mis conflictos con el piano, yo me acerqué a otra disciplina que podríamos llamar el campo de la Educación Somática -en ese momento, el campo de la Educación Somática no era un campo existente, apareció muchos años después, estamos hablando de los años ochenta.

E: Sí.

Exp.3: Entonces, a partir de músicos conocidos que habían estudiado con la creadora de este sistema, Fedora Aberastury, yo me acerqué a una profesora que trabajaba con este método, y era una discípula directa de Fedora Aberastury, que era Susana Bonora, con la que estudié

unos cuantos años, después de haber estudiado con uno de los grandes maestros de composición y grandes maestros de [su país natal], que fue Roberto Caamaño. Con Caamaño estudié casi dos años, y después de haber enfrentado un examen muy, muy complejo donde tuve que tocar obras difícilísimas y ante el cual estudié 10, 12, 14 horas por día, me encontré con que tenía dos quistes sinoviales en las muñecas y, entonces, a partir de ahí me empecé a ocupar y a preocupar por lo que me estaba pasando y de lo que era mi organización –ahora le puedo poner este nombre. En ese momento lo que yo decía, era lo que me pasaba en relación al piano y a tocar.

E: Sí.

Exp.3: Entonces, a partir de esos conflictos con el piano me acerqué, a través de buscar una respuesta a esos conflictos, a este método: Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento de Fedora Aberastury, que para mí fue un antes y un después. Fue muy, muy importante. Simultáneamente a eso, a partir del conocimiento de Déborah Kalmar, de Patricia Stokoe, de la expresión corporal y de los abordajes más conscientes y auto-conscientes, en ese caso vinculados a la danza y a la expresión a través del movimiento, voy, bueno, interesándome por este campo –el campo del movimiento- y su relación con las otras disciplinas: con la danza, con la voz, con el teatro, con el piano. Entonces descubro a través de Patricia Stokoe a Feldenkrais –ahí yo tenía 22, 22 años. Tomo mis primeras clases de Feldenkrais a través de Patricia, Patricia Stokoe, clases paradigmáticas de Feldenkrais, clases que aparecen –eso lo supe yo mucho tiempo después- en el famoso libro de Feldenkrais ‘*Autoconciencia a través del movimiento*’. Son clases que están escritas en el libro, descritas ahí, y que yo hice en esa época con Patricia. Fue la primera profesora que me acercó el trabajo de Feldenkrais. Tiempo después conozco a otro profesor de Feldenkrais y tomo seminarios. También debería decir que previamente a esto, simultáneamente a mi trabajo, de mi estudio en [Exp.3 hace referencia a la Universidad en donde estudió] de composición musical, a los 18 años empiezo a estudiar canto por primera vez. Y, bueno, paso por diversos profesores de canto. Entonces ahí fue cuando empiezo también a trabajar liberación de la voz. Entro en grupos madrigalistas, en un quinteto madrigaslista donde hacíamos Monteverdi, Gesualdo, eh... Victoria. También hacíamos música contemporánea. Hacíamos Debussy, Ravel...

E: Sí.

Exp.3: Poulenc... Bueno, todo eso –quiero decir- me sigue acercando al mundo del uso de mí mismo para la acción y para la interpretación y me pone en relación a desafíos muy complejos de autoorganización. Y digo esto porque está también directamente relacionado con mi abordaje después de estas disciplinas somáticas de una manera más profunda. Eh... A los 24 años yo... A los 23 tengo un serio conflicto con el piano, muy profundo. Dejo el conservatorio –porque también había entrado al conservatorio donde hacía mi carrera de piano que ya había terminado prácticamente, me faltaba el último examen-, entro en conflicto, dejo la carrera y entro a hacer teatro, en un grupo de teatro. Empiezo a hacer obras y empiezo a estudiar Danza. Y empiezo primero con algunas clases por semana. Después con clases de Danza contemporánea. Después empiezo a estudiar Ballet y, al cabo de dos años, entro en la que en ese momento era la escuela más importante de Danza Contemporánea de [Exp.3 hace referencia a su país natal], que era la Escuela de Danza Contemporánea del Teatro Municipal [Exp.3 hace referencia a un teatro de su ciudad de residencia]. Empiezo a hacer obras, a coreografiar y a investigar el movimiento y a unir movimiento, la voz, el teatro, la música... Y, bueno, desarrollo toda una carrera en la Danza y en la Coreografía. Diversas fundaciones e instituciones me becan, me dan premios y me sostienen en mi formación y en la creación de mis obras, empiezo a viajar por el mundo con mis obras y a estudiar. Vivo dos años en París con una beca de la Fundación Antorchas y el gobierno francés en el año 98/99 y voy Estados

Unidos al American Dance Festival en el año 94. Y cuando vuelvo en el año 94 empiezo mi formación de Feldenkrais.

E: Sí.

Exp.3: Previamente a eso –a mi formación en Feldenkrais- también había hecho Técnica Alexander con un profesor de Técnica Alexander iraní que había venido a [ciudad en la que reside]. Desarrollo toda mi formación de Feldenkrais. Terminó mi formación de Feldenkrais y todos los años empiezo a hacer posgrados acá, en Alemania, en Estados Unidos, en Francia... Que vengo haciendo desde el año 98 hasta ahora. Y, ahora recientemente, empiezo una maestría de Feldenkrais en Estados Unidos con un gran, gran maestro Jeff Haller. También, durante estos años, bueno, hice mucho Contact Improvisation, muchas clases de Técnica Alexander. También hice 10 años de Taichí, de Taichí Chuan, de Taoín -que es la meditación taoísta... También, en Francia, hice una técnica que se llama Kinomichi que viene del Aikido. La diseñó y desarrolló un maestro que se llama Noro, un maestro japonés que era asistente personal de Ueshiba, creador del Aikido. Y, bueno, sigo desarrollando mi área creativa en la investigación del movimiento, investigación coreográfica, también en el área de vídeo e investigación de imagen; incursiono también en cine, trabajo en colaboración con cineastas y con videastas, con artistas plásticos... Qué más...

E: Bueno, yo creo que está bien... ¿Por qué elegiste formarte en Feldenkrais como *practitioner* y no, por ejemplo, en Técnica Alexander o en alguna otra de las técnicas que vienen de Oriente? ¿Por qué elegiste eso?

Ex3: Podría... Es difícil determinar desde el hoy cómo fue mi elección de ese momento, del año 94. Podría decir, muy simplemente, porque se abrió la formación de Feldenkrais en [país en el que reside] y porque yo había tenido muchas experiencias en Feldenkrais que habían sido muy esclarecedoras, muy organizadoras de esta relación entre la percepción, el movimiento y el aprendizaje; situaciones en las cuales yo descubría que había otra manera de aprender y, como se dice en Feldenkrais, otra manera de aprender a aprender; y que en Feldenkrais aparecían instrumentadas con mucha claridad, precisión y materialidad. Con esta perspectiva del tiempo -ya pasaron 17 años que yo me recibí, y 21 años de que yo empecé mi formación y, podría decir, 27 años o más, 30 años que yo tomé mi primera clase de Feldenkrais.

E: Claro.

Exp.3: Entonces, ese modo de pensar el aprendizaje, de pensar el movimiento, de pensar a la persona en acción y aprendiendo, fue muy importante para mí, para pensarme a mí mismo en acción en todos los ámbitos en donde yo estoy investigando, todos los campos y las áreas que yo investigo; porque, verdaderamente, hoy en día, Feldenkrais es para mí la columna vertebral de toda mi manera de mirar, de percibir y de comprender. Puede ser en la creación, la investigación escénica, en el trabajo –por supuesto- propiamente de Feldenkrais, o en el abordaje del canto y de la música. Diría que también lo que yo encuentro desde hoy es que el Método Feldenkrais tiene una instrumentación enormemente concreta, material, vivencial, práctica, para abordar problemáticas, conceptos extremadamente complejos, abstractos, hasta podría decir casi indefinibles hoy en día, o que son abordados por la Filosofía o, incluso, el pensamiento místico. Es un trabajo que es muy concreto, muy material, es a través de uno, con uno y con su propia estructura material y nerviosa, de su sistema nervioso, es muy impresionante para mí.

E: ¿En qué tipo de institución trabajas? Cuéntanos un poquito cómo organizas las clases, la libertad que tienes... En fin, en general.

Exp.3: Sí. Yo estoy trabajando hace cinco años ya en [Exp.3 hace referencia a su centro de trabajo], en la carrera de canto lírico. Me llamaron para dar el trabajo de Feldenkrais para

cantantes líricos. Yo estoy desarrollando este trabajo. También tengo que decir algo que no dije antes. Hace muchos años que estoy estudiando con otro gran e increíble maestro que está vivo, que es Eugene Rabine, director de orquesta, cantante lírico, músico, investigador y pedagogo, que nació en Estados Unidos y que se formó en la Universidad de Texas y en la Juilliard School of Music en Nueva York, pero que hace 50 años vive en Alemania y desarrolló toda su teoría sobre el canto, sobre la voz y la pedagogía en Alemania, investigó como 10 años en la Universidad de Darmstadt con un grupo multidisciplinario, y por ejemplo Rabine y el grupo disciplinario concluyó que el método Feldenkrais era, dentro de los métodos somáticos con los que ellos habían investigado -Técnica Alexander, Gimnasia Holística, Eutonía y otros métodos más- que el método más adecuado para entrenar a un cantante en relación a la eficiencia de su funcionamiento y a la alta calidad de su función vocal. Entonces, estoy uniendo estas dos cosas: el trabajo de Rabine que se llama '*Método funcional de la voz o educación funcional del cantante*', con el método Feldenkrais en mi trabajo con los cantantes líricos en [Exp.3 hace referencia a su centro de trabajo] y, realmente, es muy impresionante el trabajo, los resultados, lo que... dicho por mis mismos alumnos cada uno de los años: el espacio que ellos encuentran para encontrar su propia manera de aprender de sí mismos y de lo que están haciendo. El marco de las clases es un marco en el que yo, como maestro de Feldenkrais y como también maestro de canto, de este abordaje de Rabine sobre el canto y sobre la función vocal y la pedagogía, lo que hago es ofrecer a las personas un contexto en el que puedan descubrirse a sí mismos en acción.

E: Claro.

Exp.3: Por ejemplo, desde el punto de vista de la clase, de un modelo de clase, lo interesante es que (y esto es característico de Feldenkrais) es que las clases grupales -porque Feldenkrais tiene dos modalidades: la clase de autoconciencia a través del movimiento, que es una clase grupal en la que el maestro de Feldenkrais, a través de pautas verbales va guiando al alumno en el descubrimiento y el desarrollo de diferentes funciones de los seres humanos; y la otra modalidad, es decir, la modalidad de la integración funcional, en la cual, a través de las manos y de los movimientos muy suaves, no invasivos que hace el maestro de Feldenkrais con sus manos en el alumno, va proponiendo el mismo tipo de conceptos que se utiliza y que guían el trabajo de Feldenkrais en las clases de autoconciencia grupales- y lo interesante es que tanto a través de lo verbal, como a través de las manos, lo que uno en realidad está haciendo es preguntar -en la clase de autoconciencia las preguntas son concretas-, pero con las manos, también, lo que un maestro de Feldenkrais hace es preguntar con las manos.

Si lo sintetizáramos y lo pusiéramos en un esquema muy sencillo de pregunta, es como si uno, a través del movimiento, le preguntara a la persona. A través del movimiento de un hombro, a través del movimiento de un brazo o a través de la investigación de cómo se mueve la caja torácica, o la pelvis, o una pierna. Primero que nada ¿cuál es tu preferencia de movimiento? Como si dijera al hombro: "hombro". No es el hombro. Es la persona. Pero, a través del hombro, le pregunta -a través de las manos, del movimiento que proponen las manos en el alumno-, le pregunta: "¿hacia dónde te es más cómodo moverte? Primero que nada ¿cuál es tu hábito de acción? ¿En dónde te sentís más familiar para realizar este movimiento, esta acción?".

E: Mm.

Exp.3: A partir de este primer contacto con lo que es fácil, cómodo, que no genera conflicto, que no genera fricción, que no genera tensión ni estrés; desde la conexión y el contacto con lo que funciona, se van iluminando zonas que no están despiertas al funcionamiento y a la participación en la función. Esto en Feldenkrais tiene un nombre muy claro que es diferenciación. Diferenciación no es disociación, disociación es desconectar. Diferenciación

es todo lo contrario, es poner en relación. Esto no es esto, pero si yo digo "esto no es esto" estoy poniendo estas dos situaciones, estas dos estructuras, estos dos fenómenos en relación, y eso es fundamental en el proceso de aprendizaje de Feldenkrais, porque, después, lo que va a pasar es que esas dos situaciones, esas dos estructuras, esos dos fenómenos, después de haber sido diferenciados en la acción, se van a poner en relación a una función más global, es decir, se van a integrar en un trabajo colaborativo a una función global. Entonces, el movimiento de un hombro diferenciado del movimiento de las costillas o del movimiento de la cabeza se va a integrar a la función de alcanzar con una mano un libro que está en una biblioteca. Esa es la función más completa: la diferenciación es la del hombro, de las costillas, del movimiento del esternón, del movimiento de la columna, de la relación con la cabeza, de la relación con la pelvis ¿sí?

E: Sí, sí, sí, sí. Muy bien. Y te hago una pregunta: con respecto al piano ¿cómo enfocas las clases? Porque das algunas clases con pianistas ¿verdad?

Ex3: Sí, he vuelto a retomar ese ámbito de investigación y lo interesante es que, con el mismo instrumento de observación, de propuestas de acción sin estrés, de propuestas de acción a través de las cuales de lo que se sale es de la compulsión que lleva la obligatoriedad de realizar con éxito un objetivo; el corrimiento de esa dirección de acción, de la dirección del éxito, abre un campo de probabilidades y posibilidades enorme, que son el espacio en el cual un sistema nervioso se nutre y se enriquece para finalmente realizar la función de una manera más eficiente sin tener esa realización exitosa como el objetivo primordial de la acción. Es muy interesante. Y, con respecto a estas experiencias que estoy teniendo con pianistas, empieza a suceder que la posibilidad de pensar, de observar, de percibir y de accionar en relación al piano se enriquece de una manera exponencial. Entonces, la persona, por ejemplo, se va encontrando con la posibilidad de diferenciar las estructuras que construyen, que configuran esa actividad de ir al piano con las manos: ¿qué pasa con los brazos? ¿Qué pasa con la pelvis al estar sentado? ¿Qué pasa con la columna? ¿Cómo funciona la respiración en el momento de tocar una nota? ¿Qué pasa cuando uno toca un acorde? ¿En qué está pensando? ¿Cómo funciona la otra mano que no está tocando el acorde? ¿Cómo se ponen en relación y qué capacidad tiene esa persona que, en ese momento, es la persona que está tocando el piano; es decir, la persona a la que se le llama pianista, pero que primero es una persona? Que tienen las funciones vitales disponibles de cualquier persona, y que para tocar el piano, que es una actividad de una diferenciación extrema, justamente, tiene que tener disponibles esas funciones. No puede ser que la acción de tocar y de realizar con éxito, en relación a la aprobación de un medio y una serie de cánones determinados de bien y mal, inhiban, mengüen, deterioren esas funciones vitales, porque si hay algo que está primero para un sistema nervioso, es la supervivencia. Ninguna tarea debe atentar contra la supervivencia porque si no el sistema nervioso está en alerta para poder defenderse. Entonces no hay nada nuevo que pueda entrar de una manera que tenga la posibilidad de integrarse en una acción espontánea a posteriori. Entonces la acción siempre va ser forzada, controlada, manipulada y compulsiva.

E: Sí, sí.

Exp.3: Ha sido muy notable -pienso en uno de estos alumnos especialmente- el cambio del comienzo de una clase hasta el final de una clase en una sonata de Beethoven y en una suite francesa de Bach. Pienso en este momento en eso.

E: Mm. Mm. Muy bien. Eh... Cuando das -volviendo a un tema más prosaico-, cuando das en el instituto ¿tienes que hacer algún tipo de valoración? ¿Cómo evalúas? ¿Cómo es con respecto a esta cuestión, en esta institución?

Ex3: Sí. Debo hacer una evaluación. Ahora justamente tengo que hacer un nuevo paradigma o

formato evaluatorio. Pero, fundamentalmente, los términos que yo utilizo para mi evaluación son los de la participación, los de la presencia, los del interés, los de la activa reflexión, los de la posibilidad de disponibilizarse a estas nuevas informaciones; porque, verdaderamente, para una propuesta como esta, la evaluación, en los términos en donde en la Educación General está puesta la evaluación, es una estructura nuevamente de sometimiento, según mi opinión. Entonces, es un ámbito -desde mi punto de vista- conflictivo. Es una problemática que hasta la Federación Internacional de Feldenkrais tiene en este momento, en relación a los parámetros evaluadores de las formaciones y de la calidad de las formaciones. Y, cuándo un profesional de Feldenkrais debería y podría recibir su certificado de profesor de Feldenkrais y cuándo no, es algo que nos estamos cuestionando. Mucho.

E: Claro.

Exp.3: Ahora, en relación a mi experiencia en el [el Exp.3 hace referencia a su centro de trabajo], lo que yo veo es que año a año la gente recibe y capta más intensa y rápidamente esta propuesta, que se contrapone de una manera muy radical y muy contundente a sus procesos de aprendizaje y a sus vínculos de aprendizaje con los otros maestros y en las otras materias. Es muy llamativo porque, año a año, son los mismos alumnos los que me van diciendo eso: que en las clases de canto, en las clases de repertorio, se sienten cohibidos, presionados, humillados, criticados, desvalorizados y que lo que sucede en la clase de Feldenkrais y la voz es muy llamativo para ellos, las posibilidades y lo que empieza a parecer desde el punto de vista de sus posibilidades vocales.

E: ¡Mirá vos! Y cada vez más rápido... Muy interesante.

Ex3: Yo no sé si, por ejemplo -te comento-, si es particularmente éste, el grupo del 2015, un grupo particular y después me va a tocar otro grupo que va volver a ser lo de antes, pero, en este grupo, es muy llamativo el enorme interés y el cambio de todo el grupo en el proceso anual. Es muy llamativo.

E: Mm. Una pregunta: para todos los profesores que están en la Educación Artística, en este caso sería para los profesores que enseñan un instrumento y, particularmente para los profesores de piano y que no pueden acceder a una formación completa de Feldenkrais o de otra técnica corporal ¿qué te parece que tendrían que tener en cuenta, que formación deberían tener, que es lo que deberían saber, por qué lugares deberían haber pasado en su formación para trabajar con otros?

Ex3: Yo creo que si no pudieran pasar por un proceso de formación, una formación internacionalmente acreditada de Feldenkrais, deberían pasar por algún tipo de procesos de autoconciencia, instrumentados a través del movimiento, en un aprendizaje orgánico a través del movimiento y a través de sí mismos, en los que una diferente propuesta y posibilidad de percibir lo que es aprender y aprender a través de sí mismos se les presente en su experiencia. Es muy importante eso. Es muy importante que una persona pueda tener esa experiencia. Yo sé que mis alumnos del [el Exp.3 hace referencia a su centro de trabajo], más allá de que nunca más hagan esto, nunca más tomen clases de Feldenkrais, han pasado por una experiencia de un año en la que se les ha dado la oportunidad de tener su propio tiempo de aprendizaje, el de cada uno. Y, eso, es una experiencia imborrable.

E: Mm. Muy bien. Si quieres agregar algo más, con esto terminaríamos.

Ex3: Sí. Si yo pudiera decir, un docente, pero de cualquier materia, debería tener seminarios anuales de Feldenkrais, o de Técnica Alexander, o de Body-Mind Centering, o incluso de Eutonía. Yo diría de Feldenkrais, porque es la metodología con la que trabajo, y la que elijo.

E: Sí, sí, sí. Pero es una asignatura pendiente, en la Educación General, la inclusión de la Educación Somática. Ya lo decía Thomas Hanna en los 70.

Ex3: Sí, bueno, yo voy a dar ahora en 2016... Empieza a tener una cátedra de maestría de

método Feldenkrais para directores de orquesta. El director de la maestría, Dirección Orquestal, Maestro Mario Benzecri, me convocó para que dirigiera esta cátedra y me dijo que cuando él había hecho en los años 60 -creo, en Montecarlo, el curso de dirección orquestal, con -¿cómo se llamaba? Me olvidé el nombre... Igor Markevich- el mismo Mosche Feldenkrais daba clases para los directores de orquesta; y que él -Benzecri- recuerda el increíble beneficio y el aprendizaje que ese proceso de autoconciencia a través del movimiento con las clases de Feldenkrais, los directores de orquesta tuvieron en esos seminarios. Después, recordando instituciones, tengo una cátedra de método Feldenkrais y la voz, en una nueva maestría de usos de la voz que se abre ahora en 2016 en [Universidad].

E: Sí. Muy bien. Bueno, listo. Con esto terminamos.

Exp.3: ¿Sí?

E: Muchas gracias.

Exp.3: Un placer.

ENTREVISTA 15 (Experto/expertise 4)

Sábado 31 de octubre - 20h

E: Mira. Lo vamos a grabar. Es anónima la entrevista, de todas maneras. Es simplemente eso, decírtelo. ¿No tienes problema, no, que lo grabemos?

Exp.4: No. Para la Eutonía, lo que quieras. [Ambos se ríen]

E: Vale, vale. Entonces, mira, yo lo que quisiera saber ahora cómo ha sido tu trayectoria académica, eh... cómo derivaste en la Eutonía.

Exp.4: ¿De la Eutonía, no?

E: Sí, si has tenido experiencia en otras técnicas somáticas.

Exp.4: Yo te cuento. De todas formas está en el último boletín de la revista.

E: Sí, pero tú cuéntamelo igual.

Exp.4: Yo te lo cuento. Bueno, vamos a ver. Yo mi formación inicial fue Pedagogía.

E: Sí.

Exp.4: Hice Pedagogía. Oposité a Magisterio como profesora de Pedagogía Terapéutica empecé a trabajar y, bueno, ya a finales del segundo año de trabajo entré en contacto con una asociación de maestros en [Exp.4 menciona la ciudad de residencia], Casa do Mestre, donde hay un seminario de Psicomotricidad, entre otros muchos que hice que uno hace al comenzar a trabajar. Y, bueno, ahí en Casa do Mestre me encontré a Félix Fernández profesor del colegio Martín Códax, melómano y formado en Psicomotricidad, un autodidacta, no, y empezamos allí la formación de Psicomotricidad. Más adelante empecé a hacer -lo que sería ahora- un Postgrado, un Máster, no, el Diploma de Psicomotricidad con

E: ¿Elías?

Exp.4: Elías ¿? El Instituto Superior ¿? Psicomotriz.

E: Habla un poquito más fuerte si puedes porque si no...

Exp.4: Sí, sí. Si no te va a costar. Bueno, y ahí en la Universidad de Verano de ese Instituto en [Exp.4 menciona la ciudad donde reside], tenías que hacerlo obligatoriamente para la obtención del Diploma, ahí, eh... no lo conocía, pero ahí participaba Raymond Murcia. Él daba cursos ahí de Eutonía y tal. En aquel momento yo no lo conocí. Bueno, después de tener mi formación en Psicomotricidad, pues pertencí a una Asociación Española de Psicomotricidad, bueno, peleando un poco por el reconocimiento del rollo del psicomotricista y, bueno, organizaban cada dos o tres años un congreso o unas jornadas en torno a un tema. En el que te voy a contar pues era acerca de la relajación, allá en el 94 -si no me equivoco- 93/94, un congreso -no, fue antes, por ahí, entre el 93 y 94- un congreso sobre técnicas de

relajación. Y ahí estaba Raymond, Raymond Murcia. Yo en aquel momento, pues, tenía dificultades, muchas tensiones, muchos problemas de cervicales, estaba buscando que ya... a nivel personal alguna técnica para que me ayudase y estaba ya dispuesta a empezar con Schultz, con entrenamiento autógeno.

E: ¿Con?

Exp.4: Entrenamiento autógeno.

E: Ah, sí. Con Schultz.

Exp.4: Schultz. Tenía compañeros que lo practicaban y que me podían guiar. Y, bueno, estaba decidida. Y en este congreso que yo no fui al taller de Raymond porque estaba traduciendo a otros participantes [nombra dos panelistas] si escuché una conferencia de Raymond de veintecinco minutos, no. Y, bueno, ahí me quedé ya prendada porque lo que él comentaba acerca de la Eutonía se correspondía totalmente con lo que yo estaba buscando, no. No me entusiasma el entrenamiento autógeno por la parte de auto-sugestión que tenía y justamente Raymond presentaba la Eutonía como una técnica libre de sugestión o casi libre. Ese fue mi recorrido, de mi formación inicial hasta la Eutonía adonde me quedé, mi acercamiento a las técnicas del cuerpo.

E: ¿Alguna vez estudiaste música?

Exp.4: No. No estudié música. Toqué guitarra de oído pero no estudié música. Pero sí estuve bastante rodeada de músicos, sobre todo en la Eutonía.

E: Vale. ¿Y has probado algún otro tipo de técnica de educación somática aparte de la Eutonía?

Exp.4: De relajación. Técnicas de relajación, sí. Jacobson, Subiran, Schultz también como ya te comenté. Pero, bueno, no me llenan. Pilates. Hice Pilates una temporada pero ya más reciente. Y no, no transité otras.

E: Vale.

Exp.4: No, por falta de tiempo no porque no me hubiera interesado hacerlas. Estaba muy introducida en la Eutonía y me robaba bastante tiempo.

E: Vale. Eh... una pregunta así general, digamos. Cómo... Cuéntame la relación –a ver cómo te lo pregunto porque, en este caso, claro, tú no das Eutonía en ninguna institución ¿verdad? Oficialmente...

Exp.4: Pública, no.

E: Claro, pública.

Exp.4: Impartimos módulos en formación de Postgrado en Magisterio y en la formación de profesores, aquí. Hice una vez un taller. Pero a nivel público, no.

E: Pero cuéntame un poco la relación que tú has tenido durante todos estos años que sé que ha sido extensa con los músicos y, en particular, si recuerdas así pianistas. Entre la Eutonía y los músicos, cuéntame un poquito... [Ambos se ríen]

Exp.4: Bueno. Efectivamente, justo en un curso de Eutonía acudieron, por confusión –no sabes la historia ¿no?

E: No.

Exp.4: Antonio, mi pareja, Luis... bueno por confusión digo porque ellos habían oído hablar de la Técnica Alexander, claro, de Matthias Alexander y una amiga en común les habló de [E interrumpe mientras Exp.4 sigue hablando]

E: ¿En serio? Eso no lo sabía.

Exp.4: Sí, sí.

E: ¡Ay! No te puedo creer... ¡Eso nunca lo supe!

Exp.4: Sí, sí, sí, sí. Fue así.

E: ¿En un congreso?

Exp.4: No, una amiga en común. Ella asistía a la asociación -ya venía Raymond periódicamente- y, bueno, una amiga en común hablando con [detalles omitidos para preservar el anonimato], con mi pareja, le comentó “Ah, pues, hay un curso ahora de Técnica Alexander y tal”. Y ellos, claro, estaban interesadísimos y le preguntaron “¿Y dónde?”. “¡Ah! Que se pongan en contacto” porque, claro, me conocía a mí, no. Me llaman para apuntarse al curso de Técnica Alexander y digo bueno “Pues, bien, muy bien”. Vienen el fin de semana y, claro, con unas horas de curso ellos ya se dan cuenta de que hay algo que no es exactamente igual a lo que ellos pensaban, no. Y dicen “Pero, bueno, ¿no era Matthias Alexander?”. No. No era Matthias Alexander era Gerda Alexander.

E: Sí.

Exp.4: Total que fue una confusión pero se quedaron, se quedaron encantados. Pues se quedaron varios años, eh. Dos o tres años por lo menos en formación regular, no. Y atrajeron además a otros músicos, a otra gente. Próximos al conservatorio, a la escuela de música donde trabajaban ellos. Y, bueno, la experiencia para ellos era positiva. Porque encontraron en la Eutonía un poco lo que ellos intuitivamente o su sentido común, digamos, le proponían a los alumnos, no. Una buena postura, una correcta colocación, el estar conscientes de su respiración, de tratar de soltar y relajarse. Bueno, ellos lo hacían de una forma así “Relájate”, no.

E: Ya. [E se ríe]

Exp.4: “Relájate”. Y, a veces, no funciona el decir relájate. Bueno, total eso, que fue muy interesante y se quedaron bastante tiempo, no. Sobre todo Luis que se quedó más tiempo.

E: Claro.

Exp.4: Y, bueno, así, más gente. Hice, sí que impartí hace dos o tres años un curso para la Escuela de Música de Meaño, ligada a la Banda y tal –era un contacto, un amigo- y allí había, sobre todo, instrumentistas de viento pero también había de otros instrumentos. Pasa que era gente muy joven. Era una toma de contacto y tuve una devolución, no, de lo que les había parecido, más que nada del profesor –lo organizaba un profesor. Pero digamos que sí, los músicos que se acercaron encontraron que sí, que podía ser algo útil para ellos.

E: Pero en los conservatorios también has dado clases, en los conservatorios alguna vez has dado clase ¿no?

Exp.4: Yo no.

E: ¿No? ¿Alguna charla también en Pontevedra, que hubo?

Exp.4: Había hecho una charla en Pontevedra, habíamos hecho un taller de Eutonía en el Conservatorio de Vigo con Violeta Hemsy.

E: Sí.

Exp.4: Raymond Murcia y Violeta Hemsy. Se hizo. No la impartí yo pero sí la suscripción. Y la verdad que a ese curso acudieron muchos músicos pero yo creo que más atraídos por el personaje de Violeta que por la Eutonía, eh.

E: Sí.

Exp.4: Bueno, no volví a tener contacto. Periódicamente les envío las convocatorias de los cursos y las actividades que hacemos pero no tengo respuesta.

E: Mm. Ya, ya, ya. Vale. Y, cuéntame un poco cómo sería una clase de Eutonía o lo que tú propones o lo que tú haces o cómo trabajas. Un poquito. [Ambos se ríen]

Exp.4: Es difícil porque una clase de Eutonía, bueno... Decir primero que yo no hago clases de Eutonía de menos de dos horas. Si son individuales, pueden hacerlas, de hora y media pero en colectivo, mínimo dos horas. Entre dos y tres horas. Normalmente es lo que haces. Y, bueno, las clases nunca... Tienen más o menos algún esquema similar pero similar en el comienzo, más que nada. Pero después las propuestas de la Eutonía son tan variadas que

depende. Cada sesión depende un poco del grupo que tenga, si conocen la Eutonía o hay gente que inicia eh... no sé. Depende un poco también de las necesidades que ellos sientan, no, si tienen alguna dificultad, alguna patología o de mi capricho. Digamos, hay cosas que son bastantes generales. Trabajamos en el suelo, tumbados pero también en otras posiciones. Las sesiones suelen empezar tumbados en el suelo, una toma de contacto. Cuerpo, suelo, lo que nos rodea y poquito ir desplazando el pensamiento de la cabeza para llevar poder centrarnos en las sensaciones corporales. Ese es el método de trabajo en la Eutonía, la toma de contacto, no hay otra... no hay más misterio que el estar consciente de lo que uno está sintiendo en cada momento y de las zonas corporales que uno van trabajando. Arrancamos siempre con un Inventario, es un recorrido por las diferentes zonas corporales llevando la atención, a la piel, hacia los músculos, hacia los huesos, hacia los contactos. Hay gran variedad de inventarios. Como algo que ayuda a soltar las tensiones, que ayuda a reconocer ya las sensaciones y las posibles dificultades que tenemos, en las posiciones que tomamos. Y de ahí vamos a propuestas un poquito más dinámicas pero el dinamismo lo entendemos de forma muy variada también [E se ríe]. Desde el micromovimientos o intenciones de movimiento y ahí ya hay dinamismo para nosotros hasta el movimiento propiamente dicho, un poco ya con una dimensión coreográfica, movimiento, con o sin objetos, con el compañero, digamos que hay todo este recorrido. Pero, en una sesión de tres horas ese movimiento más amplio puede llegar al final de la sesión. Por el medio suele haber otras propuestas, individuales o por parejas, con una propuesta un poquito más similar, no sé si

E: Sí, sí, sí. Y mira una pregunta ¿qué te parece que debería saber una persona que se dedica a la educación en general y a la formación de otros, en la enseñanza instrumental? ¿Qué te parece que debería saber un poco de esta técnica somática o qué debería de haber experimentado? ¿Qué podría transmitir, qué podría... qué formación debería recibir?

Exp.4: Vamos a ver. Yo parto de la idea de lo que fue un poco mi recorrido, de la Psicomotricidad a la Eutonía primero por razones personales, pero cuando yo descubrí la Eutonía, para mí la Psicomotricidad cobró sentido real. Yo era psicomotricista, fui psicomotricista con niños, hablábamos del tono, proponían cosas que supuestamente eran buenas para el tono pero yo no las había vivenciado. Y para mí la Eutonía me descubrió un tono, eh. La plasticidad de mi tono, las variaciones de mi tono y la posibilidad gestionar un poquito esas tensiones que a veces es difícil. Entonces, para mí fue un descubrimiento. Y creo que cualquier profesional que trabaje con el cuerpo o sobre el cuerpo de otra persona [lo necesitan]. Los músicos, aparte de su instrumento, el primer instrumento es el cuerpo. Entonces creo que es obligatorio tener una práctica corporal. Sea la Eutonía o. A mí me parece que la Eutonía es muy valiosa pero seguramente hay otras que también aportan cosas importantes, no, a un profesional. Porque hay que entender que –me parece, eh, con mi ignorancia en la música- cuando un instrumentista va interpretar [Ambos se ríen] una pieza musical o algo, tocar en su instrumento, hay muchas cosas que vienen de la técnica pero la técnica también es lo que él construye con su instrumento. Entonces, técnica son unos valores formales que están ahí pero cada uno tiene que apropiarse y hacer su técnica. Creo que es así para todo aquello en lo que utilizamos el movimiento. Técnica para un cantante, me acuerdo siempre del Carnicero

E: ¿De quién?

Exp.4: Del carnicero de que nos contaba Raymond. Era una técnica para cortar la carne pero la destreza o la habilidad con que lo haga cada uno es lo que él ha asimilado de esa técnica, y de cómo se relaciona con lo que tiene entre manos. El músico lo tiene que ver para entender, no, que es a partir de su cuerpo que va a poder interpretar y tocar, para entender eso, hay que entenderse el cuerpo.

E: ¿El cuerpo?

Exp.4: Tono.

E: Sí.

Exp.4: Eh, ese tono que la musculatura tiene, un tono, que ese tono a veces puede alterarse, puede haber tensiones. Puede dificultar la ejecución o puede facilitarla o que la misma pieza que va a tocar provoca, tiene una resonancia, pues, anímica que se traduce en un determinado tono de tensión muscular. El tono está ahí, como decía Wallon en el cruce entre la emoción y la fisiología. Y, digamos que es eso, conocer el tono, conocer, adaptarse al tono tanto a los movimientos que necesitamos hacer cuando tocamos o cuando hacemos una acción como a lo que queramos expresar que era la finalidad de Gerda Alexander. Parece que la Eutonía ahí propone un método que puede ser muy valioso.

E: Muy bien. Bueno, esto era básicamente lo que quería hacer. Si quieres agregar algo más.

Exp.4: No sé... No sé si te ha servido de mucho pero bueno...

E: Sí, sí, sí, sí.

Exp.4: Esperemos que la tesis tenga mucho éxito, que te la pases bien y que la gente de la música se acerque a la Eutonía y a otras cosas también, pero bueno.

E: Muchas gracias.

[Siguen la conversación sin grabación]

